

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Andrea Charvátová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zkušenosti učitelů anglického jazyka s výukou žáků se specifickými poruchami  
učení

The Experience of English Teachers with Students with Learning Disabilities

Bc. Andrea Charvátová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Zkušenosti učitelů anglického jazyka s výukou žáků se specifickými poruchami učení vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 3. 2016

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za její cenné rady a velkou podporu při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych ráda poděkovala respondentům a všem těm, kteří mi byli při psaní této práce nápomocni, za sdílení jejich zajímavých názorů a zkušeností. V neposlední řadě chci věnovat poděkování své rodině za oporu, kterou mi poskytovala v průběhu této práce, stejně jako během celého studia.

## **ABSTRAKT:**

Cílem diplomové práce je zjistit, jak jednotliví učitelé anglického jazyka na základních a středních školách (N=50) nahlíží na problematiku specifických poruch učení, především dyslexie. Důležité jsou také informovanost a vzdělanost vyučujících v tématu, jejich názory na zařazení těchto žáků/studentů do běžných tříd a především jejich osobní zkušenosti s výukou žáků/studentů se specifickými poruchami učení. V teoretické části práce je představena historie a charakteristika specifických poruch učení, dále se již zaměřuji na dyslexii, u které jsou představeny příčiny, diagnostika a možnosti reedukace. Důležitou roli zde hraje pomoc odborníků, která je také součástí teoretické části. Následně je věnována část výuce cizích jazyků s důrazem na angličtinu, kde je zmíněna vhodná metodika práce a možné pomůcky pro děti se specifickými poruchami učení. V empirické části jsou představeny tři případové studie dyslektických žáků/studentů a popsán a vyhodnocen samotný výzkum – dotazníkové šetření. Z výpovědí dotazovaných je zřejmé, že mají dobré znalosti o tématu specifických poruch učení, jejich zkušenosti s výukou těchto dětí jsou značné, názor na smíšené třídy převládá kladný, nicméně v drtivé většině odpovědí vyšlo najevo, že tuto výuku učitelé považují za velmi náročnou a z toho důvodu nemají o práci s žáky/studenty se specifickými poruchami učení příliš zájem.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Žák/student se specifickými poruchami učení, dyslexie, učitel, zkušenost

**ABSTRACT:**

The aim of this diploma thesis is to find what stance the particular teachers of primary and secondary schools (N=50) adopt on the problem of learning disability, especially dyslexia. Very important is to study their awareness and knowledge of this issue, their opinions and especially their personal experience. In the theoretical part of the work the history and characteristics of learning disabilities are introduced, then there is the focus on dyslexia particularly where causes, diagnostics and possibilities of reeducation are presented as well. The important part of these issues is a help of specialists which is also a component of the theoretical part. The next section is focused on teaching of foreign languages, especially English language, where the suitable methods and possible teaching aids for learning disabilities are mentioned. In the practical part of this thesis three case interpretations of pupils/students with learning disabilities are presented as well as the research – the questionnaire survey - itself. There is good knowledge of teachers in this topic which is obvious from the result of this research, at the same time their experience with these children is significant, their opinions on mixed classes are predominantly positive. On the other hand, there is a majority of answers that show the opinion of the teachers considering the teaching of pupils/students with learning disabilities to be very difficult. This is the reason why the teachers are not interested in the work with these children too much.

**KEYWORDS:**

Pupil/student with learning disabilities, dyslexia, teacher, experience

## Obsah

### TEORETICKÁ ČÁST

1	ÚVOD.....	8
2	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	9
2.1	Historie .....	9
2.2	Charakteristika .....	12
3	DYSLEXIE.....	14
3.1	Příčiny.....	17
3.2	Diagnostika .....	21
3.3	Možnosti reedukace.....	25
4	POMOC A OPORA .....	31
5	VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ .....	35
5.1	Metodika .....	38
5.2	Učebnice a pomůcky pro angličtinu.....	44

### EMPIRICKÁ ČÁST

6	ÚVOD DO METODOLOGIE .....	46
7	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU .....	47
7.1	Interpretace dat .....	60
8	KAZUISTIKY ŽÁKŮ/STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ .....	63
8.1	Kazuistika A .....	63
8.2	Kazuistika B.....	72
8.3	Kazuistika C.....	80
8.4	Shrnutí kazuistik .....	86
9	ZÁVĚR.....	88
10	LITERATURA.....	92
11	PŘÍLOHA .....	95

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 ÚVOD

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku práce se žáky/studenty se specifickými poruchami učení, s důrazem na dyslexii, v rámci běžných hodin anglického jazyka. Cílem výzkumu je zjistit, jak jednotliví učitelé nahlíží na problematiku specifických poruch učení. Důraz je kladen na informovanost a vzdělanost v této problematice, na názory na tento jev a především osobní zkušenosti učitelů v rámci jejich profesní kariéry. S ohledem na zmíněné bylo zjišťováno, zda vůbec vnímají dyslexii, či jinou specifickou poruchu učení, jako reálný problém nebo pouze jako něco nepodstatného. Tímto tématem se ve své knize *Rozumově nadané děti s dyslexií* zabývá autorka Šárka Portešová, která se ve své publikaci zaměřuje právě na zvýšení všeobecné informovanosti, jak učitelů, tak veřejnosti, o dětech se specifickými poruchami učení.

Problematikou specifických poruch učení se zabývá například Olga Zelinková, která napsala několik publikací na toto téma. Jednou z nejužitečnějších knih od této autorky pro teoretickou oporu práce a celého výzkumu byla kniha *Poruchy učení*, kde se zaměřuje na příčiny, projevy, jejich diagnostiku, metody vyučování a dokonce možnosti reedukace. Podobně strukturovaná je i publikace *Dyslexie-specifické poruchy čtení* od Zdeňka Matějčka, který se ale na rozdíl od Zelinkové zabývá čistě jen dyslexií. I tato publikace velice napomohla ke zdokonalení tohoto výzkumu a zodpověděla zásadní otázky týkajících se teoretické části práce, stejně jako pomohla k vytvoření dotazníku pro cílovou skupinu, v našem případě tedy učitele anglického jazyka základních a středních škol v Praze.

Pro výzkum je nutné problematiku teoreticky zakotvit, proto v teoretické části zmiňuji základní informace o problematice specifických poruch učení. Tento základ je vhodný pro vytvoření si vlastního názoru a také jako inspirace a vodítko správného metodického postupu pro práci se žáky/studenty s poruchami učení. V této části konkrétně nalezneme historii a charakteristiku specifických poruch učení s důrazem na dyslexii. Rozpracovány



jsou zde příčiny dyslexie, diagnostika a možná náprava, mimo to se zaměřuji na možnosti pomoci a opory žákům/studentům se specifickými poruchami učení a věnuji se zde metodám a přístupům k těmto dětem v hodinách anglického jazyka.

Empirická část následně zahrnuje popis kvantitativního přístupu výzkumu v podobě analýzy a vyhodnocení dat z dotazníku, který byl zadán. Zároveň jsou zde popsány tři kazuistiky žáků/studentů s následnými rozhovory se samotnými aktéry, ale také jejich vyučujícími anglického jazyka, v neposlední řadě zde nalezneme informace ze zpráv z pedagogicko-psychologických poraden.

Výzkum byl realizován během let 2015 a 2016.

## **2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ**

### **2.1 Historie**

Úplné počátky historie specifických vývojových poruch učení musíme hledat o několik století zpět a to v poznatcích o afázích, tedy poruchách řeči a sdělovacího procesu v důsledcích poškození mozku, jak uvádí Matějček s ohledem na historii. První zmínky můžeme nalézt dokonce již v písemnictví ze starověku. Objev neurologa P. P. Broca položil základy učení o vztahu mozkové činnosti a řeči, kdy našel místo v čelním laloku, které má na svědomí artikulaci. Další výraznou osobou byl neurolog Wernicke, který lokalizoval centra v blízkosti center Brocových a přišel na to, že mají odpovědnost za porozumění řeči. Zmínky o vývojových poruchách čtení lze nalézt již v druhé polovině 19. století, o což se především zasloužil A. Kussmaul. Tento německý lékař se zabýval pacienty, kteří mají normální zrak, přiměřenou inteligenci, avšak nepoznají psaná slova a poprvé zde byl použit termín *slovní slepota* či *slovní hluchota* (1877) a uvědomil si, že je nutné odlišit to od běžných afázií, které byly v té době již známy. Od tohoto kroku již bylo blízko k objevení dyslexie v tom smyslu slova, který známe nyní. (Matějček, 1978, s. 14-15)

Objev vývojové dyslexie se odehrál ve Velké Británii, o což se zapříčinila trojice zdravotníků. J. Hinshelwood, oční chirurg, vydal roku 1895 článek týkající se zrakové paměti a slovní slepoty, tedy specifických potíží s učením. Tento článek inspiroval praktického lékaře P. Morgana, aby se poprvé zabýval případovou studií, kdy popsal specifickou poruchu učení u čtrnáctiletého chlapce a nazval jeho poruchu *vrozenou slovní slepotou*, v originálním znění *congenital word blindness*. Posledním z trojice mužů byl J. Kerr, úředník zdravotnické služby, který vydal pojednání s názvem *Školní hygiena a její duševní, mravní a tělesná hlediska*, za které dostal královskou medaili. Zde se zabývá dětmi, které trpí zmiňovanou slovní slepotou. Hinshelwood následně uveřejnil několik kazuistik dětí a na základě jeho materiálů lze doložit, že vývojová dyslexie je nepochybná a zároveň poměrně běžná a setkáváme se zde s prvotními náznaky terapie. (Matějček, 1978, s. 15)

Za zmínku stojí také český lékař A. Heveroch, který v r. 1904 zveřejnil článek s názvem *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*. Řeší zde na základě případové studie dívku, která by se v dnešní době dala diagnostikovat jako dyslektička. Dyslexii objevil nezávisle na cizích pramenech, vzhledem k tomu, že nestudoval anglickou literaturu, ale pouze německou a francouzskou. (Matějček, 1978, s. 18)

Zajímavá je prvotní snaha o jistý druh nápravy těchto poruch díky J. Langmeierovi, který zahájil svou činnost na Dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě v r. 1952 a pokračoval do Dolních Počernic, místo, které se stalo na dlouhou dobu naším jediným nápravním a metodickým střediskem. (Matějček, 1978, s. 19)

Pokud jsme narazili na otázku nápravy, v dnešní době tento termín nahrazen pojmem reedukace, kterou se zabýváme podrobně v kapitole s názvem Možnosti reedukace, pak musíme zmínit významného psychiatra S. T. Ortona (1879 – 1948). Tento muž svou teorii dyslexie vhodně popisuje ve své knize O čtení, psaní a problémech s řečí u dětí, což bývá pojmenováno jako Ortonovo krédo. Uveďme si tuto závěrečnou pasáž:

*„Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší s sebou přesvědčení, že takové poruchy by měly reagovat na speciální nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu.“ (Orton In Matějček, 1978, s. 23)*

Zde můžeme vidět naznačení cesty k individuální pomoci těmto dětem, která byla silným východiskem v dané snaze. Díky tomu byly v anglicky mluvících zemích následně zhotoveny určité nápravné metody, o které se zapřičinily Stillmanová či Gillinghamová. (Matějček, 1978, s. 24)

Minulé století bylo plné společností, které se zabývaly dyslexií. Matějček (1995) zmiňuje např. Mezinárodní akademii pro výzkum poruch učení. Tato akademie sdružuje světové výzkumníky, kteří se zabývají specifickými poruchami učení. Francouzský psycholog R. Muchielli například tvrdí, že dyslexie je *nemocí století*. Dalším mezníkem byl r. 1977, kdy byl v USA schválen zákon o zajištění práva amerických dětí se specifickými poruchami učení na přiměřené hodnocení a práci s jejich problémy. Podobně se tak stalo i ve Velké Británii roku 1981. V dnešní době se zaměřujeme na terapeutické sezení, na reedukaci a individuální přístup k dětem s těmito poruchami. Snažíme se o pomoc těmto jedincům v jednotlivých předmětech, ale i obecně v jejich každodenním životě. Vznikají různé programy, které jim usnadňují práci apod. Je velmi důležité, aby tito lidé zvládli vstup do společnosti s co nejmenšími problémy, protože nejde pouze o práci ve škole. Matějček (1995) zmiňuje, že doba, kdy to bylo pouze lékařskou záležitostí, je již pryč, nyní se obory prolínají a spoluprací spolu. Ať se jedná o psychology či nás pedagogy.

Nejen těm zmíněným lékařům a jiným badatelům, o kterých jsem se v této kapitole zmínila, ovšem patří velký dík, protože díky jejich snaze a nálezům se může tato oblast a

problematika dále rozvíjet a hledat co nejlepší způsoby, jak lidem s těmito poruchami pomoci a pochopit jejich potíže co možné nejlépe.

## 2.2 Charakteristika

Specifické poruchy učení jsou sice poměrně historickou záležitostí, která je již nějakou dobu zkoumána, nicméně stále není jednoduché je jasně definovat vzhledem k nejednotné terminologii ve světě. Specifické poruchy učení byly nejvíce zkoumány v anglicky mluvících zemích, odkud přišly také první zmínky a vzhledem k překladům dochází k neustále nejasnosti v této oblasti. Důkazem zmiňované nejednotnosti je zmínka Pokorné (2000), která ve své knize uvádí používání mnoha výrazů, které jsou všechny množinami pro jednotlivé poruchy (dyslexie, dysgrafie, apod.). Jedná se o výrazy typu specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení a chování, dále také vývojové poruchy školních dovedností. (Pokorná, 2000, s. 59)

Zajímavé je, že v zahraniční literatuře se setkáváme jen s některými z výše zmíněných výrazů. Zmíňme si několik příkladů, které uvádí Matějček (1978). V angličtině, která obecně vládne odborné literatuře s touto tematikou, se můžeme dočíst, že *dyslexie* je většinou překládána jako *reading disability*, tedy neschopnost číst, dále *special disability in reading and spelling* překládané jako *speciální neschopnost pro čtení a pravopis*, *developmental reading disability* jako vývojová neschopnost pro čtení apod. Vše zmíněné souvisí s dyslexií. (Matějček, 1978, s. 26)

Obecně je to potom pojem *learning disabilities*, což je termín nejlépe vystihující naše poruchy učení, či ještě *specific learning disabilities/difficulties* pro český překlad *specifické obtíže učení*. V němčině je to například termín *Legasthenie*, který je ekvivalentní pro pojem *dyslexie* a také termín *spezifische Entwicklungsstörungen*, tedy *vývojové poruchy učení*, jak zmiňuje Pokorná (2000).

Obecně jsou specifické vývojové poruchy učení popisovány v literatuře jako neschopnost naučit se číst, psát či počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a

přiměřené sociokulturní příležitosti, stejně jako se můžeme dočíst v příručce *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)* od D. Jucovičové a spol., tedy jsou u těchto jedinců porušeny percepční funkce. Tyto funkce mají spojitost se smyslovým vnímáním, sluchovým či zrakovým. Taktéž se jedná o poruchu poznávacích funkcí, nebo také kognitivních, kdy dochází ke snížené schopnosti pozornosti, zapamatování si, také myšlení, řeči a matematických představ. Dále jsou to poruchy funkcí pohybových, kdy je narušena jemná a hrubá motorika rukou, očí či mluvidel. Ve výčtu funkcí můžeme navázat na poruchy motorické koordinace a poruchy senzomotorických funkcí. Ve stejné publikaci se můžeme mimo jiné dozvědět, že v případě označení těchto poruch specifickými výukovými potřebami, které je již v této době poměrně běžné, je pak snazší problematiku lépe vystihnout s ohledem na následnou reedukaci, protože tato náprava či pomoc spočívá ve využití alternativních metod, ať už výukových či pracovních. Dále je vhodné uvědomit si, že termín specifické je na místě z důvodu daných specifík, která se skrývají za těmito poruchami. Ty spočívají v příčinách jejich vzniku či v projevech. Pro většinu populace může být zajímavý fakt, že intelekt jedinců s těmito poruchami je mnohdy dokonce až nadprůměrný a právě pro obecné předsudky společnosti byla tato položka taktéž zahrnuta do dotazníkového šetření mezi otázkami.

Tématem odhalování specifických poruch učení se budeme zabývat detailněji v kapitole Diagnostika, nicméně na úvod si zmíníme, že tyto poruchy se objevují v různých vývojových stádiích jedince a je možné problém podchytit již v předškolním věku, kde je také největší šance k preventivním opatřením vzniku poruch. Mnohem frekventovanější je ovšem odhalení v mladším školním věku žáka, na prvním stupni základních škol, přesněji na přelomu první a druhé třídy. Není ale výjimkou, že se na problém přijde na druhém stupni základní školy, tedy u staršího školního věku, či dokonce při příchodu na střední školu, ale to už jsou výjimečné případy. Může zde docházet k nesnázím z hlediska psychiky dítěte, protože je možné, že porucha nebyla dlouhou dobu odhalena díky vysokému intelektu žáka a následné odhalení tohoto jevu je překvapením a zásahem právě do jeho psychiky. O to horší dopad to může mít u zmíněných středoškoláků či dospělých jedinců, kde máme také malé procento takových případů. Je velmi zajímavé, že jsou někteří

jedinci schopni natolik dobrých kompenzačních mechanismů, že jim některá z poruch učení do určité doby opravdu nečinila potíže, problémem se v těchto případech může stát, a většinou i stává, získání řidičských oprávnění nebo jiný druh zkoušek, ať už přijímací řízení na navazující studia či zkoušky v rámci studia dosavadního. Je zde ale nutné brát v potaz formu a závažnost dané poruchy, v těch těžších případech bývá včasná diagnostika běžná. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 4-5)

Mezi základní druhy specifických vývojových poruch učení řadíme dysortografii, poruchu pravopisu, kdy porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se pouze dysortografických jevů. Děti často zaměňují dlouhé a krátké samohlásky, vynechávají, přidávají či zaměňují písmena nebo celé slabiky. Dysgrafie, porucha psaní a grafického projevu, postihuje písemný projev, který je často velmi špatně čitelný. Další poruchou je dyskalkulie, tj. porucha matematických schopností a počítání, kdy se dítě hůře pohybuje a orientuje na číselné ose. Zmiňme si také dyspraxii, poruchu schopnosti vykonávat manuální úkony či dyspinxii, poruchu výtvarných schopností a dysmúzii, porucha hudebních schopností. Tento výzkum se však orientuje především na dyslexii, tedy poruchu čtení, kterou se budeme blíže zabývat v následující podkapitole. (Zelinková, 1999, s. 11)

### **3 DYSLEXIE**

Původně bylo označení pro poruchu čtení *slovní slepota* a to na konci 19. století. Postupně se z tohoto názvu stala *jednostranná neschopnost naučiti se čísti a psáti*, jak zmiňuje Matějček (1995).

Samotné slovo dyslexie je pak odvozeno z řečtiny ze slova *lexis*, což znamená slovní vyjadřování a *dys-*, jež znamená nedokonalý nebo špatný. Dyslexie tedy znamená v překladu problém se slovy nebo poruchu v práci s nimi, tedy i ve čtení jakožto psané řeči. Dyslexie je pravděpodobně nejznámějším pojmem ze specifických poruch učení, o kterém se začalo mluvit nejdříve, a to nejspíše proto, že ovlivňovala žáka v úspěchu při studiu.

Definice tohoto termínu je celá řada, nebylo zde ještě dosaženo žádné jednoty. Pro představu zde bude uvedena jedna z nich:

*„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“* (Langmeier In Matějček, Čs. Psychologie, 1960)<sup>1</sup>

V této definici se setkáváme s názorem, že u žáka je porucha rozpoznatelná obvykle při prvotním kontaktu s vyučováním, tedy se zahájením povinné školní docházky. Dále nás autoři upozorňují na fakt, že porucha nemá souvislosti s intelektem a také, že úroveň čtení je trvalým jevem. Dnes převládají definice, které usilují o vyzdvižení individuality dítěte. Můžeme je označit za psychologické. Používají termíny jako výkonnost, schopnost, neschopnost apod. V neposlední řadě jsou tu definice týkající se anatomie a funkce mozku. Této oblasti neurologie a psychologie s ohledem na poruchy učení bychom se zabývali v následující kapitole. V dotazníku, který byl předložen učitelům anglického jazyka, se část otázek týkala právě této oblasti.

Za důležitou zmínku zde stojí také působení psychologa a psychiatra Samuela Torrey Ortona, o kterém byla řeč již dříve, jenž byl označován jako *otec dyslektiků*. Tento americký specialista, který se stal ředitelem psychiatrické nemocnice v Iowě a následně profesorem lékařské fakulty v New Yorku, mohl na základě své teorie vysvětlit tzv. specifické dyslektické chyby, jako např. záměny slabik, záměny zrcadlových písmen, čtení zprava doleva atd. Jeho teorie nejsou zcela přesné, ovšem přinesly mnoho užitečného, do té doby nepoznaného. Z dlouhodobých studií, nejen Ortona, je patrné, že obě hemisféry musí doplňovat jedna druhou a není tedy možné, aby pro správné fungování byla jedna narušena. Pro představu – slabiky a slova jsou zpracovávány levou hemisférou, ovšem zvuky jako pískání či vrzání, smích či dokonce kýchání jsou už otázkou hemisféry pravé. Levou hemisférou mluvíme a rozumíme (tedy i cizí řeči), pravou zpracováváme tvary, orientujeme

---

<sup>1</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H, 1995, str. 19

se v prostoru a kreslíme. Typickou činností, kde je zapotřebí obou hemisfér najednou, je rozkládání slov na slabiky. Problém se vyskytuje jak u chlapců, tak u dívek, přestože studie uvádí, že u dívek se vyskytují o něco méně, přesněji 4:1, to se ale zdroj od zdroje liší. (Matějček, 1995, s. 37)

Pokud bychom hovořili o faktorech, které působí na různorodost obrazu dané poruchy, a o možných příčinách originality každého dítěte s poruchou učení, což bude obsahem následující kapitoly s názvem Příčiny dyslexie, mohli bychom si uvést pro představu výčet několika možností. Mezi nimi by byl bezpochyby typ poruchy s určitými specifiky v projevu – tyto specifika jsou dána závažností a silou poruchy a také jejího vlivu na úspěch ve vyučovacím procesu, dále míra intelektové schopnosti či kompenzační schopnost, o které byla řeč již dříve. Jucovičová poukazuje na fakt, že je velký rozdíl mezi těmito jedinci i z hlediska pomoci okolí a to nejen rodičů a specialistů v pedagogicko-psychologických poradnách, ale zmiňuje rozdíl mezi integrovanými dětmi a dětmi, které absolvovaly specializovanou třídu. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 13)

Rozdílnost jedinců s dyslexií se může odrazit a ukázat na (ne)schopnosti učení se pomocí čtení a do jaké míry tomu tak je. Tento fakt Jucovičová dokládá na případech druhého a třetího stupně, nebere se tedy v potaz vyšší stupeň vzdělávání či naopak předškolní věk, zde vzhledem k absenci schopnosti čtení. Jedním z problémů může být, a ukazuje se, že ve větší míře i je, fakt, že žáci se příliš soustředí na výkon. Druhotnými problémy jsou potom nedostatek času nebo spíše jejich příliš pomalé čtení, které považují za namáhavé, stresor v podobě časového tlaku, neschopnost zapamatovat si informace a rozlišit podstatné od nepodstatného, což vede k nevhodně zvolené látce k naučení a dochází k nedorozumění. Autorka brožury uvádí alternativu v podobě audiovizuálních pomůcek nebo pomoc druhé osoby, kdy daný hlas nahrazuje nahrávku. Tyto nesnáze nejsou samozřejmě nutně pravidlem pro všechny dyslektiky, nicméně ti, kteří jsou schopni učit se pomocí textu, jsou stále omezeni na krátké pasáže, nejlépe ve stručných heslovitých poznámkách, nejlépe v tištěné podobě, protože při situacích nutnosti učit se z cizích poznámek, hrozí



neporozumění a nepřechtení jiného písma. Dále zmiňuje, že pokud je již některé z dětí schopno práce s textem jakožto učebním materiálem, je zde velmi vhodná kontrola pochopení látky. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 14)

### **3.1 Příčiny**

V praktické části diplomové práce se zaměřuji také na hodnocení informovanosti a míru znalostí týkajících se příčin dyslexie a možností její reedukace. Uvedme si tedy základní příčiny této poruchy.

Publikace uvádějí, že příčin vzniku dyslexie je několik, avšak zásadní je vědět, že dyslexie může být jak vrozená, tak získaná, k čemuž dospěl O. Kučera na přelomu 60. a 70. let minulého století. Když vynecháme z této teorie fakt, že výskyt poruchy je častější u chlapců, což by celkové počty značně znesnadňovalo, lze konstatovat, s ohledem na genetické studie, které byly provedeny v 60. letech minulého století ve Stockholmu, že při výskytu alespoň u jednoho z rodičů, je následný výskyt u potomků 50%. V případě, že by oba rodiče byli dyslektiky, pak je tu pravděpodobnost 75%. Dalším názorem je to, že na dyslexii má nějakým způsobem vliv psychická deprivace. Argumentuje se tím, že potíže při učení jsou jedny z nejvýraznějších příznaků psychické deprivace, důležitý je tedy citový vývoj dítěte. Příčinou toho, že dítě špatně čte, je kromě toho jednoznačně schopnost špatně rozpoznávat písmenka a skládat je do vět, čehož příčinou je nedokonalá souhra mozkových hemisfér. K dispozici je však celá řada různých teorií a studií, které se pokoušejí o odhalení příčin poruch učení. My můžeme tyto prameny rozdělit dle pozic, z nichž vycházejí. Pokud budeme brát v potaz stránku jevovou, budou se nabízet příčiny v poruchách vnímání, řeči, motoriky nebo nevyhraněné lateralitě. Na druhé straně, jak uvádí Zelinková, z hlediska neurofyziologického jsou příčinou specifických poruch učení poruchy ve funkci (nebo stavbě) specifických oblastí mozku nebo zraku. Je zde ještě jedna možnost, ke které nahlízejí psychiatři, a to je nedostatečná komunikace mezi jedincem a okolím. (Zelinková, 1999, s. 16)

Podle verze Jucovičové a Žáčkové (2014) je jednou z hlavních příčin v současné době fonologický deficit, což znamená potíže s dekodováním slov, diskriminací hlásek, dále je zde problém se schopností hláskové syntézy, automatizace fonetických dovedností apod. Opírá se tak o Mezinárodní dyslektickou společnost. Na druhou stranu ale zmiňuje, že celé dekodování definice dyslexie a s tím spojené terminologie vychází z anglického jazyka, protože vznikla v anglicky mluvících zemích, a z toho důvodu se fonologický deficit jako hlavní příčina u nás často nepřijímá.

Další příčinou je poté vizuální deficit, což lze chápat jako obtíže se zrakovým rozlišováním. Příkladem toho je rozlišení stranově obrácených tvarů a drobných detailů či potíže s vnímáním barev či nedostatečná pohotovost zrakového rozpoznání písmen, v čemž se teorie obou autorek střetávají. Důležitá je zde role schopnosti zrakové analýzy a syntézy, protože potíže zrakového vnímání je zapříčiněno mimo jiné poruchou pravolevé a prostorové orientace nebo nedostatečná zraková paměť. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 12)

Problém může být také v motorické a senzomotorické oblasti, kdy do motorické části řadíme mikromotoriku mluvidel a očních pohybů. I zde nastává shoda autorek, stejně jako v případě souvislostí s lateralizací a spolupráce mozkových hemisfér. Pokud je čtení pomalé a namáhavé, ale s menší chybovostí, mluvíme o pravoemisférovém čtení. Pakliže je čtení naopak příliš rychlé se zvýšenou chybovostí, pak jej nazýváme levoemisférovým. Není to ale vždy jednoduché kategorizovat.

Když bychom se zastavili u zmiňovaného pravoemisférového čtení, můžeme zmínit, že jej odborníci označují jako pravoemisférovou dyslexii, tzn., že jedinec využívá hlavně pravou mozkovou hemisféru a levá hemisféra je v pozadí s nedostatečnou aktivací. Pro reedukaci se v tomto případě doporučuje zaměřit se právě na aktivaci hemisféry levé. Tímto se budeme důkladněji zabývat v kapitole Možnosti reedukace.

Levou mozkovou hemisféru jedinec využívá při levoemisférové dyslexii, tj. levoemisférové čtení, což je také časté pro pokročilé čtenáře. Pro tyto děti je typické, že nemají na dostatečně potřebné úrovni percepční mechanismy. Při reedukaci se zaměřujeme na aktivizaci pravé mozkové hemisféry. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 13)

Co je také zajímavé, že dyslektici trpí velmi často potížemi s melodií a celkově intonací věty, což se projevuje jako monotónní čtení bez kolísavosti hlasu. Dále mají problém se správným dýcháním během čtení a to jim následně práci s textem ztěžuje ještě více, jsou unavení, čtení je namáhavější než by mělo a tím také dochází k větší demotivaci. Stává se, že děti opakují slova, především pak jejich začátky, nejsou schopné udržet svoji pozornost déle a tím se ztrácejí v textu a zaměňují řádky, které přeskakují a vzniká tak horší orientace v textu.

Co se týče jednotlivých chyb, které čtením vznikají, lze je rozdělit do několika odvětví. První z nich je vynechávání písmen či celých slov. Další je záměna písmen, které jsou tvarově podobné (m-n, k-h, b-d-p, a-e apod.), přesmykování slabik, kdy vznikne místo např. velryby verlyba nebo kolomotiva místo lokomotivy. Přidávání písmenek je také problémem, stejně jako vynechávání diakritiky a domýšlení koncovek slov. Jedinec si přečte začátek slova a zbytek už pouze domýšlí a vymýšlí, čímž se snaží urychlit si čas a snížit tak stres ze svého čtení. Často také slova komolí, ta pak následně buď opraví či nikoliv, to závisí na rozvoji čtenářských dovedností.

Další oblastí potíží je reprodukce textu, který čtou, tedy obecně práce s ním. Toto je velmi zásadní při výuce cizích jazyků, na což je tato práce zaměřená především. Je tedy důležité zmínit, že dítě si opravdu buď vůbec nepamatuje, co právě četlo, nebo je porozumění nesprávné díky přílišné soustředěnosti na výkon čtení. V obou případech se jedná o velkou zátěž a problém. Pokud se už žák ke správné reprodukci textu dobere, je to s pomocí otázek. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 14)

Proto je kupříkladu vhodné, ověřování pochopení textu podložit jasnými dotazy. V hodinách anglického jazyka jsou v této oblasti běžné tzv. *true-false statements*, kdy žák rozlišuje, zda tvrzení týkající se přečteného textu je pravdivé či lživé, což jedincům s dyslexií práci značně usnadňuje. Toto téma bude diskutováno podrobněji v kapitole Výuka cizích jazyků pro žáky se specifickými poruchami učení.

K tomuto problému bych ještě s ohledem na autorčinu teorii uvedla, že je zde častý vliv nedostatečné krátkodobé paměti, kdy jsou jedinci schopni pamatovat si úvod a závěr textu,

ale jeho středová část jim unikne. Může se také stát, že převyprávění textu je velmi chaotické, není zde jasná struktura, postrádá to často logickou posloupnost, dítě zmiňuje informace nepromyšleně, tak, jak ho v daný okamžik napadají. Tyto projevy už potom mohou také hraničit s jinými poruchami jako je třeba ADHD či ADD. Je zde nutné včasné navedení na správnou techniku čtení, v opačném případě je žák bezradný. Doporučuje se hlasité slabikování namísto tichého čtení. Souvislosti lze spatřovat také v poruchách řeči, mezi které řadíme specifické asimilace ať už hlásek d-t-n/d'-t'-ň či sykavkové, ale zároveň potíže s výslovností slov se souhláskovými shluky, tzv. artikulační neobratnost. Výslovnost je zde tedy následně příčinou nesprávného čtení a doporučuje se návštěva logopeda. Můžeme pak tímto výčtem dojít k závěru, že dochází k neúměře mezi úrovní jejich schopností obecně, která je vyšší než úroveň jejich čtení. Problémy se díky tomu objevují ve všech oblastech, kde je nějaká závislost právě na výkonu čtení a to nemusí nutně být pouze výuka jazyků, ale také matematika (slovní úlohy). (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 15)

Dále bychom si mohli zmínit teorii Zelinkové, která vychází z názoru Azizy A. Lalajevy, litevské autorky. Tato teorie rozlišuje čtyři druhy dyslexie, tj. dyslexii fonematickou, vznikající zapříčiněním nezvládnutého fonematického systému daného jazyka, dále dyslexii optickou, projevující se poruchami zrakové analýzy a paměti či neurčitých představ o tvaru. Třetí z nich je agramatická dyslexie, kterou lze definovat jako nedostatečné osvojení si gramatiky, a v neposlední řadě sémantická dyslexie, která se projevuje jako nedostatečné chápání čteného textu. Jak Zelinková uvádí, k tomuto dělení se přiklání mnoho autorů a odborníků na tuto problematiku. V dnešní době však víme, že psychologické metody a studie, které byly dříve používány pro vysvětlení příčin SPU, byly již překonány alespoň v té míře, že můžeme s jistotou potvrdit např. neurologický původ ve smyslu vývoje mozku. (Zelinková, 2014, s. 16-17)

Tento zmíněný poznatek se často objevuje většinou u těžších specifických poruch učení a takovýto případ (Student A) bude zároveň součástí mé praktické části práce, nalezneme jej v kapitole Kazuistiky žáků se specifickými poruchami učení.

Můžeme tedy říci, že příčin je několik a je vždy nutné rozlišit je pro daný případ tak, aby následná práce na něm, a případná reedukace, byla co nejefektivnější. Toto zjištění příčin je součástí celkové diagnostiky, kterou se zabývá následující kapitola.

### **3.2 Diagnostika**

Ukázalo se, že rozpoznat dyslexii tak, aby se opravdu jednalo o tuto poruchu, není zdaleka tak lehké, jak se může jevit a hned na počátku je potřeba uvést, že při diagnostice specifických poruch učení je nesmírně důležité všimnout si, zda se nejedná o dyslexii nepravou, někdy nazývanou pseudodyslexií. Je to taková porucha čtení, která je charakterizovaná neizolovaností, souvisí totiž s potížemi v jiných předmětech a obecně prospěch žáka bývá slabý. Dítě se mentálně vyvíjí pomaleji než jeho vrstevníci v okolí či třídním kolektivu a v případě, že je porucha psychologem odhalena včas, je poté doporučena zvláštní škola. (Matějček, 1995, s. 143)

Obecně je postup takový, že se specialistou zjistí, zda se opravdu jedná o dyslexii, následuje podrobný rozbor případu a jeho příčin, dále okolností a v úvahu připadá také možnost nápravné péče, v neposlední řadě také informace o již zmíněném zázemí týkající se především rodiny. Vyšetření dítěte pak probíhá pomocí úvodního rozhovoru, kde se snažíme zbavit ho napětí a navazujeme s ním kontakt, kde ale už samozřejmě vnímáme projev dítěte a schopnost řeči. Další částí je zkouška hlasitého čtení, kde je hodnocena rychlost, počet chyb, stupeň vývoje čtenářských návyků, kvalita chyb, porozumění textu, chování pro samotné čtení a dále také tiché čtení či závěr zkoušky čtení. Zkoumání se však nezabývá pouze čtením, ale také psaním a pravopisem a v neposlední řadě se vyšetřuje inteligence, která je nezbytnou složkou celého programu. Jde o paměť, představivost a další schopnosti. Tato kapitola byla také důležitou složkou dotazníku, výsledky jsou představeny v praktické části vyhodnocení výzkumu.

Když se zaměříme na diagnostiku specifických poruch učení důkladněji, tak jak to učinila jako jedna z mnoha autorů také Zelinková ve své knize Poruchy učení, zjistíme, že

diagnostiku lze provádět na různých pracovištích a následně se tyto druhy diagnostik od sebe odlišují. Můžeme tedy jedince diagnostikovat nejen na specializovaném pracovišti, ale také ve třídě, ať už se jedná o tu klasickou či speciální. V obou případech se nám dostane cenných informací a závěrů, které je vhodné vzájemně využít ve prospěch diagnostikovaného.

Pro vhodnou diagnózu je nutné, aby jedinec splňoval specifická kritéria, protože diagnóza s sebou pochopitelně nese v mnohých případech až závažné důsledky a nelze ji tedy přidělit bez důležitého studia případu. V otázce dyslexie je tedy zapotřebí, aby žák splňoval následující:  $IQ \geq 90$ , také  $\check{C}Q \geq 90$ , kdy  $\check{C}Q$  je značka pro čtenářský kvocient a  $IQ$  znamená inteligenční kvocient. Rozdíl těchto dvou kvocientů je následně minimálně 20 bodů. Žák vykazuje podprůměrné výsledky ve čtení a to trvale a také mu byl diagnostikován nález v oblasti sluchu, zraku, zároveň však nedošlo k významnějším absencím ve škole a školní podmínky jsou v normě. Dalším kritériem je rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy. V případě, že jsou tato kritéria splněna, je možno diagnostikovat dyslexii. Pokud ale není splněno alespoň jedno z výše uvedených kritérií, je zde možnost nahrazení některým z následujících kritérií: poruchy v oblasti psaní, LMD (lehká mozková dysfunkce), dyslexie u rodičů či sourozenců, snížené výsledky zrakového či sluchového vnímání, opožděný vývoj řeči. (Zelinková, 2014, s. 25)

Pokud se podíváme na diagnostiku v běžné třídě základní školy, je nutné konstatovat, že učitel často není schopen podrobné diagnostiky, je však schopen všimnout si určitých zvláštností a zaznamenávat je. Pro tuto práci je vhodné použít záznamového archu, ale není to nezbytně nutné. Učitel si zaznamenává odchylky týkající se čtení, psaní a počítání, kde se dané odlišnosti týkají různých specifických poruch učení. Co se čtení týká, zaměřuje se na to, zda žák čte pomalu, všímá si dvojího čtení, zda rozumí či nerozumí přečtenému textu, zda dělá nějaké chyby a pozornost si zaslouží také oční pohyby žáka. Je také užitečné, všímat si soustředěnosti dítěte, sluchového a zrakového vnímání, řeči, orientace v prostoru, určování pravé a levé strany, rodinného prostředí a oblíbenosti v kolektivu. Tyto poznatky vyučujícího následně slouží jako základní orientace a podklad pro žádost o

vyšetření žáka na odborném pracovišti a tedy vhodnou diagnostiku daných poruch. (Zelinková, 2014, s. 27-28)

Odborným pracovištěm pro diagnostiku specifických poruch učení jsou v dnešní době pedagogicko-psychologické poradny. Zelinková (2014) uvádí, že pro to, aby vznikla důkladná a komplexní diagnostika, je nutná kooperace psychologa, vyučujícího a speciálního pedagoga, případně odborných lékařů (neurologie). Jako podklad slouží zmiňovaná zpráva z navštěvované školy. V úvodu se zjišťuje úroveň inteligence a to pomocí standardizovaných psychologických testů určených pro danou věkovou skupinu. Z výsledku takového testu lze lépe vycházet v následném postupu při reedukaci.

Jednou z částí diagnostiky je rodinná anamnéza, kterou většinou vypracovává sociální pracovník. Důraz se klade na výskyt podobných potíží v rodině, průběh těhotenství a porodu, informace o vývoji řeči, onemocněních apod. Psycholog, respektive speciální pedagog, následně provede vyšetření čtení, psaní, zjišťuje úroveň sluchové a zrakové percepce, pravolevou orientaci, řeč, soubor zkoušek k diagnostice lehké mozkové dysfunkce a další speciálně zaměřené testy jako např. zkouška laterality, kresba postavy, test koncentrace osobnosti, test kognitivních schopností aj. K vyšetření čtení používají odborníci standardizované testy čtení. Zelinková (2014) zmiňuje, že mají různou obtížnost dle věku testovaného. Zkoumá se při nich počet slov, které přečte dítě za minutu. Ty jsou následně vyjádřeny pomocí ČQ a to porovnáváme s IQ. Pokud je rychlost 60-70 slov za minutu, je to tzv. sociálně únosné čtení a dítě při něm získává nové poznatky, čtení pak tedy je ještě možná radost. Většinou se na této hladině pohybují žáci 2. třídy ZŠ. Mimo to se také testuje chybovost a způsob čtení. Hodnotí se, zda je žák schopný samostatně pracovat, zda rozumí textu a je schopen odpovídat na otázky. (Zelinková, 2014, s. 33-34)

Vyšetření pravopisu, přestože používané diktáty obsahují specifické dysortografické jevy a problém v této oblasti je připisován především této poruše (dysortografie), je vhodné provádět i při diagnostice dyslexie. Dyslexie a dysortografie jsou diagnostikovány současně ve velkém množství případů.

Zjišťování sluchové percepce zjišťují tzv. Moselyho testy. Tyto testy zkoumají u dítěte postřeh určitých hlásek v daných slovech. Dále se můžeme setkat s Matějčkovou zkouškou sluchové analýzy a syntézy nebo se zkouškou sluchové diferenciaci Wepmana-Matějčka. Tato diferenciaci v sobě ukrývá 25 dvojic různých slov a jedinec určí, zda se od sebe tato slova liší či nikoliv. Tuto metodu mohou podstoupit děti od věku 5 let. Zkouška sluchové analýzy a syntézy naopak obsahuje 10 slov v pořadí dle obtížnosti složení hlásek. Jedinec by měl být schopen po vyhláskování slova, slovo říci vcelku (př. P-E-S, PES). Pro zjišťování úrovně zrakového vnímání je používán především Edfeldtův test. Zelinková (2014) v publikaci zpochybňuje jeho validitu, ale zároveň uznává, že při diagnostice dyslexie je jeho užívání velmi značné. Test obsahuje figury lišící se podle osy v horizontální či vertikální rovině, a pakliže dítě dělá chyby ve čtení i v tomto testu, je to podklad pro vhodné zvolení následné reedukace. Pro testování pravolevé a prostorové orientace se nejčastěji používá postup podle Z. Žlaba. Žák zakresluje do zobrazených čtverců body podle pokynů, např. vlevo nahoře, vlevo dole, vpravo nahoře atd. Zároveň dle instrukcí plní pokyny typu: „Zvedni pravou ruku“. Od třetí třídy ZŠ poté zařazujeme do testování také pokyny na druhém, tj. „Ukaž levou rukou pravou nohu:“ apod. U vyšetření řeči se zaměřujeme na výslovnost, slovní zásobu, vyjadřování a případné defekty jako zadrhávání. (Zelinková, 2014, s. 37-38)

Stejně jako u testování prostorové orientace, i pro soubor zkoušek k diagnostikování LMD, je autorem Z. Žlab. Patří sem chytání míčku oběma rukama, koordinace pohybů, zkouška barevným kruhem (zkouška vizumotorické koordinace), zmiňovaná pravolevá orientace, kresba dle předloh, reprodukce rytmu a taktéž zmíněné vyšetření řeči. Pakliže žák není schopen obstát ve více než polovině z uvedených testování, můžeme hovořit o LMD. (Zelinková, 2014, s. 40)

Po přesné diagnostice a zvážení všech dostupných informací, týkajících se případu daného dítěte, lze přistoupit k některé z metod reedukace. Na tyto možnosti se zaměřuje následující kapitola.



### 3.3 Možnosti reedukace

V dotazníku jsme se zaměřili i na otázku reedukace dyslexie, jinými slovy nápravu či určitou možnost léčby této poruchy. Na začátek je potřeba říci, že tato náprava je možná pouze do určité míry. Není to však jenom otázkou dyslexie, ale i jakékoliv jiné specifické poruchy učení, kdy lze zmírnit závažnost určitou terapií či rehabilitací.

Autorky Jucovičová a Žáčková (2014) se reedukací specifických poruch učení u dětí ve stejnojmenné publikaci věnují velmi podrobně a obsáhle, v této kapitole vycházím tedy především z této knihy.

Upřesňují zde mimo jiné podstatu reedukace jako převýchovu či obnovenou výchovu. Uvádí, že tímto pojmem míníme soubory speciálně pedagogických metod práce, které se specializují na rozvoj nesprávně vyvinutých funkcí. Proces reedukace by tedy znamenal zlepšování úrovně těch funkcí, které jsou buď porušeny, nebo nevyvinuty pro funkce potřebných ke čtení, psaní a počítání. Zaměření je pak orientováno na částečnou nebo úplnou kompenzaci potíží zapříčiněných některou ze specifických poruch učení. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27)

Prvním východiskem této nápravy je v každém případě diagnostika, na jejímž základě proběhne rozbor případu. Psycholog by si měl počínat jistě a být cílevědomý, oboje vede k motivaci dítěte k následné spolupráci. Jak zmiňuje Matějček ve své publikaci (1995), druhým krokem je uvědomění si, že nápravu je nutné přizpůsobovat individuálně, tzn., že budeme volit jiný postup u dětí s genetickým předpokladem a jiný u těch, kteří mají dysfunkci díky poškození mozku. Vytvořením příznivé atmosféry docílíme důvěry a optimismu dětí, pro které to samotné může být i tak velmi stresující. Je důležité, aby se o problému dozvěděli rodiče, učitelé a s jejich pomocí i spolužáci. Následně by jim bylo vysvětleno, že se nejedná ani o hloupost ani o lajdácký přístup, a že je nutná jejich pomoc a podpora. Rodiče jsou často zklamaní a to jen kvůli neznalosti, zde je opět nutné podat všechny podrobné informace a podpořit co nejvíce jak dítě, tak jeho nejbližší. Náprava je

úspěšná za pomoci dalších složek odborné péče jako je pediatrie, logopedie či foniatry, nemělo by to být podceněno. Zároveň pro tuto úspěšnost je třeba motivovat dítě tak, aby se jednalo o dlouhodobé úsilí, protože tento proces je běh na dlouhou trať a dítě může začít být unavené a demotivované neúspěchy velice brzy. Oceňujme tedy úspěchy pochvalami, protože motivace je velice podstatná. Je zde mnoho metod a vždy je vhodné vyzkoušet je a vyhledat tu, která bude vyhovovat tomu danému dítěti, a uvidíme, že mu pomáhá a není mu nepříjemná.

Pro vhodné zvolení správného postupu reedukace je zapotřebí tento podklad z pedagogicko-psychologické poradny, kde je diagnostikován typ poruchy, míra závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí a projevy poruchy.

Podívejme se na některé z obecných zásad reedukace, než přejdeme ke konkrétním postupům týkajících se čistě dyslexie.

Na úvod je vhodné uvědomit si, že reedukace není synonymem pro doučování, ale naopak se jedná o metody, které se snaží odstranit dané obtíže. Probíranou látku sice pomáhají zvládnout, ale nenahrazují ji, což ovšem neznamená, že by dítě doučování nepotřebovalo. Pakliže se objeví nedostatky ve výuce, je to téměř nutností.

Dalším bodem v obecných zásadách reedukace, které by se měly dodržovat v každém případě, je otázka úrovně dosažené jedincem v danou chvíli. Tím je myšleno, že reedukaci vždy zahajujeme na té úrovni, na které se dítě nachází, respektujeme, v čem si je dítě jisté. Jedince motivujeme pochvalou za dobře odvedenou práci a splněný úkol, postupně pak zvyšujeme obtížnost. V opačném případě bychom docílili pouze sníženého efektu a oddálení cíle, tedy nápravy. Konkrétně to znamená, že dyslektik pracuje pouze s textem, který odpovídá jeho úrovni, kterou má zvládnutou, nosí si například svoji vlastní dyslektickou čítanku, bavíme-li se o menších dětech, či pracovní listy a dyslektické tabulky v případě starších dětí. Reedukaci je vhodné zahajovat pokaždé nácvikem percepčně-motorických funkcí, které utváří podklad poruchy, a my z nich následně vycházíme. Jedná se o typ hry, žáci ji mívají v oblíbenosti právě díky odlehčenosti, je pro ně zajímavá, není to

náročné, nikterak je neunavuje, nedemotivuje, ba naopak. Obecně se také při práci s percepčními funkcemi doporučuje, aby se postupovalo od obrázků konkrétních věcí postupně k abstraktním obrazcům. Představit si to můžeme na příkladu geometrických tvarů, které připomínají písmena až právě ke zmíněným písmenkům samotným. Zároveň se snažíme o to, aby bylo zapojeno co nejvíce smyslů najednou, tj. multisenzorický přístup, spolu s pohybem, slovem či rytmem. To pomáhá mnohostrannosti, žák si lépe zapamatuje a je pro něj snazší udržet vše v mysli a je tudíž zvýšena efektivita práce. Dále je potřebné zaznamenávat cíle reedukace, na které se zaměřujeme a tím zvolit vhodný postup, metody a také pomůcky, v neposlední řadě potom přibližný časový plán. Vše je pouze orientační. Stejně jako se vyučující připravuje na hodinu, i zde je záhodno vytvářet si určité písemné přípravy, které slouží k následné reflexi dosavadní práce, máme tak jasnou zpětnou vazbu a kontrolu toho, jak pracujeme a co je hlavním zaměřením v daném případě. Musíme počítat s určitou variabilitou poruchy, měli bychom mít tedy v záloze jiné metody i pomůcky, pokud by se nehodily v daný čas ony původní z jakéhokoliv důvodu. S těmito plány by měli být seznámeni také rodiče žáka, protože podpora a motivace rodiny je velmi důležitá a prakticky nenahraditelná. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 28-30)

Pokud je zde možnost zaměřit se na konkrétní problémy jedince, je reedukace nejefektivnější. Tento postup je potom opravdu cílený, a pakliže je případ brán individuálně a nepraktikují se postupy obecné, platné pro skupinu, je to vždy lepší. Je nicméně pochopitelné, že ne každý si může tento individuální přístup dovolit, například z finančního hlediska. Potom je potřeba mít na paměti, že skupina by měla být co nejmenší, pro představu max. 5 dětí, pokud by bylo přítomno dětí více, vytrácí se efektivita práce. Uvědomme si také fakt, že tento proces reedukace je dlouhodobá záležitost, často jsou poruchy v různých kombinacích, málokdy se objevuje pouze samostatná dyslexie či samostatná dysgrafie, což reedukaci značně ztěžuje a je tedy nasnadě říci, že nutností je spolupráce mezi odborníky a také mezi rodinami dětí.

Mluvila jsem o reflexi v souvislosti s přípravami na reedukaci, zde bych se ještě zmínila, že nutnost určité zpětné vazby a zhodnocení dosavadní práce či efektivnosti celého procesu je

nepochybný. Pokud by vyšlo najevo, že postup nenese výsledky, je potřeba najít nový a to může trvat velmi dlouho, protože výsledky nejsou viditelné ihned. Bez reflexe by se vše prodlužovalo a zbytečně komplikovalo, průběžné hodnocení a sledování pak velmi pomáhá k nejlepším výsledkům. A co je pravděpodobně nejdůležitější, vedle profesionálního přístupu a znalostí odborníka je zásadní osobní a lidský přístup, což se běžně v příručkách nedozvíme. Je tedy na každém z nás, abychom si tuto důležitou věc uvědomovali ve všech sférách pedagogického a psychologického působení. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 32)

Zelinková (1994) zmiňuje stejný názor jako Jucovičová se Žáčkovou (2014) týkající se počáteční práce s dyslektiky v tom smyslu, že motivace je zásadním klíčem pro následující přípravná cvičení. Autorky ve svých kapitolách zaměřených na reedukaci dyslexie poukazují na předškolní věk dětí, kdy je nejvhodnější doba na to, začít s přípravou na čtení a rozvoj percepce, řeči atd.

Jucovičová a Žáčková (2014) uvádí postupy při reedukaci dyslexie poruchy a zmiňují, že na základě diagnostikované závažnosti se potom při nápravě zaměřuje na osvojování písmen, rozlišování písmen tvarově podobných, spojování hlásek a písmen do slabik, dále slabik do slov a na závěr samotné čtení textu. Zelinková (1994) rozvádí tyto postupy stejným způsobem a zabývá se jako první oblastí také zmíněným vyvozováním (či osvojováním) písmen. Už zde se objevují zásadní problémy u dětí s poruchou, je proto vhodné učit se např. novou látku také sluchovou cestou, kdy si menší děti spojují písmenka s říkankou, starší si jednoduše předřikávají text nahlas. Podstatou reedukace je tedy multisenzorický přístup, kdy cílem je vést dítě k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů. Konkrétními příklady možností postupů jsou např. karty s písmenky, obrázkové abecedy, tabulky písmen, básničky či pohyby a gesta pro snazší zapamatování. (Zelinková, 1994, s. 64)

Co se týče rozlišování a fixace písmen tvarově podobných, je u malých dětí vhodné spojení obrázku a písmenka, např. b-babička. Můžeme si také pomoci skládáním či dokreslováním

písmen, kroužkováním v textu a existují také speciální pracovní listy pro dyslektické děti. (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 85)

Spojování písmen do slabik je mnohdy náročnější než zapamatování si písmenek. Zde mohou pomoci papírová písmena a pohybová aktivita dětí. Slabikování je potom jednou z etap výuky čtení a je velmi důležité.

Další složkou je čtení celých slov a vět, k čemuž se dítě dostane, plyne ze zkracování odmlk mezi čtením slabik, jak uvádí Zelinková (1994). Zde se osvědčuje tzv. globální čtení slov, kdy dítě pojmenovává předměty, které vidí a přiřazuje k nim napsaná slova. Autorka poukazuje na využití postupů Náhlavského, který se podrobně zabýval rozvíjením čtenářské dovednosti u dětí. Zjistil například, že v dětských knihách cca 150 slov vyplní až 60 % textu. (Zelinková, 1994, s. 66).

Porozumění textu je následně jedním z nejproblematictějších disciplín, protože dítě se často soustředí příliš na svůj výkon. Doporučuje se proto přiřazovat slova či věty k obrázkům, překrývání spodního řádku pro lepší orientaci v textu, čtení textu, který jedinec zná a kde jsou vynechána slova apod. Vhodné je číst text kratší, zato několikrát. Tímto můžeme také ovlivnit tempo čtení, které může být zapříčiněno sníženou orientací v textu, strachem, nejistotou, špatnou technikou čtení apod. Dítě nikdy neporovnáváme s ostatními. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 96)

U problematiky záměny písmen lze tvrdit, že žáci zaměňují především písmena tvarově či zvukově podobná, dále písmenka, která se liší čárkou nebo háčkem. Zelinková (1994) vidí příčinu v nedostatečném zrakovém či sluchovém vnímání, nesprávné artikulaci nebo také nepozornosti. Je nutné zjistit, jestli dítě rozlišuje sluchově zaměňované hlásky a zda je výslovnost v pořádku. Rozlišování písmenek je důležité pro pochopení textu, je tedy prostředkem pro lepší orientaci. Žáci také často nesprávně čtou, jak již bylo zmíněno, mohou používat nevhodné tzv. dvojí čtení. To se projevuje tak, že dítě si nejprve slovo přečte potichu a potom jej přečte hlasitě, což jedince brzdí. Odstranit se dá pomocí

plynulého slabikování, čtením s okénky či párového čtení, což znamená, že učitel čte spolu s žákem.

Děti mohou také ulpívat na slabikách, přerývavě slabikovat a to se projevuje u těch, kteří jsou silně fixováni na slabikování. Všimneme si neúměrných pauz mezi slabikami. Záložka či okénko mohou být dobrými pomocníky.

Zároveň je třeba si uvědomit, že pouhým opakovaným čtením textu nezacílíme efektivnosti. Je z toho důvodu vhodné připravit žáka na čtení textu např. motivačním rozhovorem o článku, aktivizovat slovní zásobu, číst celé věty, číst obtížná slova atd. Zelinková dále radí, jak pracovat s textem. Mezi první kroky řadí počítání odstavců, vyhledání obtížných slov, zadávání úkolů dětem typu: „Přečti slovo začínající...“. Tímto se dítě s textem vhodně seznámí.

Kapitolou samostatnou je pak čtení a spolupráce hemisfér, protože na čtení se podílejí hemisféry obě, jak pravá, tak levá. Každá má však svoji zvláštní funkci a podle toho, jaké procesy u čtení převažují, určujeme typ dyslexie, tj. pravoemisférová (P-typ) a levoemisférová (L-typ). U P-typu děti čtou v pomalém tempu, naopak u L-typu je tempo rychlé, dělají se často chyby a na rozdíl od předchozího typu dyslexie, zde děti textu rozumí. Reedukace je zaměřena vždy na aktivování té hemisféry, která je oslabena. U L-typu dyslexie pak na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. Rozeznávají se přírodní zvuky, izolované hlásky a písmenka jak zrakově, tak sluchově, orientuje se v prostoru (mapy).

U P-typu rozvíjíme tedy naopak levou hemisféru, kde se žák snaží vnímat řeč, vypráví, naslouchá vyprávění, nacvičuje melodii mluvené řeči i tu hudební. Dále čte globálně a domýšlí obsah, čte neúplná slova a věty, pracuje se slovními hříčkami atd. (Zelinková, 1994, s. 69-74)

Všechna tato doporučení jsou uvedena především pro předškolní věk a 1. stupeň ZŠ vzhledem k faktu, že toto období je na reedukaci nejvhodnější. Je ovšem možné některé z postupů praktikovat také u naší cílové skupiny, což je 2. stupeň ZŠ a střední školy. Zde bych jmenovala především doporučení pro práci s textem a jeho porozuměním, kdy je

vhodné přiřazovat slova či věty k obrázkům, zakrývat si spodní řádek pro lepší orientaci anebo číst text vícekrát.

## **4 POMOC A OPORA**

Lidé se specifickou poruchou učení se často musí vypořádat s určitým stereotypem týkající se například představy nízké inteligence, který obecně mezi obyvateli země, a to nejen té naší, panuje. Pakliže je dítě zařazeno mezi žáky s poruchou učení, je mu většinou přiřčena také jistá negativní odlišnost týkající se školní neúspěšnosti. Dyslexie ale není způsobena nedostatkem inteligence, naopak se stává, že takový jedinec je velmi nadaný, má schopnost skvěle logicky myslet. Důkazem toho je mnoho známých osobností, které touto poruchou trpěly, za zmínku stojí John Lennon či Albert Einstein. Mozek těchto lidí pracuje na jiném principu než u ostatních, porucha vzniká na základě neurobiologických změn v centrální nervové soustavě a nelze ani souhlasit s tvrzením, že by za vznik poruchy byla odpovědná péče rodiny či nevhodné vedení vyučujícího. I přesto má však na takového jedince zmiňovaná rodina i učitelé velký vliv. Jedná se zde především o podporu okolí, způsob výchovy a zajištění vhodného prostředí jak ve škole, tak doma a to včetně tolerance daných potíží. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 23-25)

Dítě se specifickou poruchou učení by mělo vědět co nejvíce o svém problému a taktéž okolí by mělo být informováno a vzděláno v této tématice. Pakliže se totiž člověk od dětství nějakým způsobem odlišuje a co je důležité, je mu to předkládáno nebo nějakým způsobem vyčítáno, může to mít obrovský dopad a vliv na zařazení do společnosti a celý jeho následný emocionální život.

Děti následně vykazují obtížnější komunikaci, nejsou schopné jasných vysvětlení a to s sebou nese problémy v různých sférách, v mnohých případech především psychického rázu. Tito jedinci jsou úzkostliví a mohou trpět až záchvaty paniky. Když to vztáhneme na oblast pedagogiky, pak tito studenti často trpí obavami a strachem z ústního projevu před

třídou, mnohdy třeba jen před samotným učitelem a jejich studium, vzhledem k maturitní zkoušce a jiným důležitým výstupům, je tak velmi ztíženo. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 29)

Jak bylo zmíněno, okolí by mělo především změnit pohled na dyslexii a zbavit se stereotypních myšlenek. V opačném případě jsou děti s dyslexií a jinými poruchami vystavovány velkému stresu a tlak společnosti by jim předurčoval zásobu sebedůvěry, energie a motivaci, jinak by neuspěli. To ale není prioritou. Hlavní je, aby se zvýšila informovanost nejen běžných lidí, ale důraz klademe na profesionály, mezi které v tomto kontextu řadíme pedagogy. Ti by se měli naučit, jak učit nově, jinak, aby to vyhovovalo potřebám všech, nalézt oblasti jednotlivých studentů, ve kterých budou úspěšní a zvýšit tak jejich motivaci pro další práci. Pro tuto připravenost pedagogických pracovníků vznikají různá školení a kurzy, kam se hlásí nejen učitelé, kteří chtějí prohloubit znalosti o práci se žáky/studenty se specifickými poruchami učení, ale jsou ochotni tomu věnovat něco tak cenného, jako je jejich čas. Jsou empatičtí a neberou tuto práci jako obtíž. Na druhé straně jsou tyto kurzy, jak uvádí ve své publikaci Zelinková a Čedík, také plné učitelů, kteří si přišli pro rychlý návod na „předělání dyslektiků“, bez jejich přílišné práce a ztráty času. Nemají sebereflexi, nejsou schopni zamyslet se nad tím, že dělají něco špatně, nebo že by šlo něco změnit na jejich práci, nikoliv práci žáků. Nejsou ochotni začít u sebe a obviňují ostatní, v tomto případě žáky. Toto je velmi znepokojující a smutná zpráva, bohužel však ministerstvo školství jasně neurčuje povinnost učitelů tohoto vzdělání, mnoho z nich to tedy nepovažuje za důležité ani potřebné a naopak to může být chápáno jako něco navíc a poněkud obtěžujícího.

Já zde spatřuji obrovskou důležitost, protože opora a pomoc nás učitelů těmto jedincům musí být podložena znalostmi situace, aby mohla být brána za profesionální, a pokud by vyučující na tento problém nehleděl, není ani kvalifikovaný a tedy ani nápomocný.

Kromě řadových učitelů, kteří si tedy mohou svou kvalifikaci zvýšit tímto způsobem, se ale děti na školách mohou obracet na odborné pracovníky, kterými jsou výchovný poradce,



školní metodik prevence a školní psycholog. Ráda bych se u nich zastavila a specifikovala jejich pracovní náplň s ohledem na možnou podporu dětem s poruchou učení.

Kompetence a náplň těchto osob se lehce mění mezi základní a střední školou, ale jedná se spíše o to, že v rámci základní školy výchovný poradce nabízí poradenskou činnost týkající se výběru vhodné střední školy, nicméně na střední škole je potom rádce pro výběr vhodného navazujícího studia taktéž. Jedná se tedy o rozdíly minimální.

Činnost výchovného poradce lze rozlišit na tři oblasti, první poradenskou a konzultační činnost, kam bychom zařadili právě zmíněné kariérní poradenství a s tím spojené řešení přihlášek na dané školy, dále výchovné problémy, nabízení poradenství také rodičům (zákonným zástupcům). Také spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami. Bez tohoto partnerství není možné dosáhnout požadovaných výsledků. Tyto organizace poskytují pomoc nejen školám, ale předně také samotným žákům, kteří jsou hlavními klienty. Dyslexie je zde diagnostikována nejčastěji ze všech specifických poruch učení. Je zde nutné upozornit na důležitost spolupráce s rodiči dítěte, kteří jsou poradnami poučeni.

Vraťme se ale zpět k činnosti výchovného poradce. Druhou oblastí, na kterou se specializuje, je metodická a informační činnost. Zde se očekává shromažďování odborných zpráv a informací, vedení písemností, spolupráce s třídními učiteli a vedením školy, zpracovávání informací z úřadu práce a informací o uplatnění absolventů dané školy, dále se podílí na přípravě preventivního programu školy a poskytuje studentům materiály týkající se drog a alkoholu.

Poslední oblastí je diagnostika, kdy poradce spolupracuje se školním psychologem, doporučuje studenty s poruchami učení či chování do pedagogicko-psychologických poraden k vyšetření, následně je nápomocný při požadování určitých úlev a omezení v hodinách na základě zprávy z tohoto vyšetření a v neposlední řadě také napomáhá studentům se zařazením do společnosti.

Školní metodik prevence oproti tomu tvoří minimální preventivní program, koordinuje aktivity zaměřené na prevenci závislostí, záškoláctví a jiných sociálně patologických jevů. Tyto jevy následně monitoruje a zaznamenává jejich rizika. Poskytuje pomoc žákům i jejich zákonným zástupcům v této oblasti, spolupracuje s Policií ČR, kurátory, krizovými centry a dalšími institucemi. Zajišťuje přednášky a besedy pro třídy i pedagogy a spolupracuje s rodinou při krizové intervenci.

Školní psycholog řeší se studenty problémy s učením, neúspěchy, potíže s pozorností, chováním, studenty se zdravotními problémy, které vyžadují speciální péči. Je navštěvován po traumatizujících zážitcích, při strachu, úzkostech, trémě, při krizové životní situaci. Studenti ho mohou navštívit i pokud se necítí ve třídě z nějakého důvodu dobře. Školní psycholog je k dispozici také zákonným zástupcům, se kterými konzultuje výchovné problémy, pomáhá s vhodnou organizací času a přípravou do školy. Školní psycholog je k dispozici taktéž pedagogickým pracovníkům, kterým pomáhá s atmosférou ve třídách, řeší problémy jak výchovné tak výukové, pracuje s nadanými žáky, spolupracuje na prevenci negativních jevů, kterými jsou např. šikana ve škole, záškoláctví, rasismus a další.

Tito profesionální pracovníci jsou studentům se specifickými poruchami učení, a nejen těm, k dispozici na každé škole. Jsou vhodným řešením, pokud si student s něčím neví rady a chce slyšet názor nestranného člověka, často mají studenti ostych před rodiči či třídním učitelem, ale je to samozřejmě velmi individuální. Každý student by měl být informován o tom, že tato možnost tu je a naštěstí se tak z převážné většiny i děje.

Jak bylo během výčtu činností jednotlivých pracovníků zmíněno, je zde nutná spolupráce jednotlivých stran, ať už se jedná o partnerství mezi učitelem a rodičem, učitelem a výchovným poradcem či psychologem, učitelem a žákem, školou a pedagogicko-psychologickou poradnou. Všechny tyto vazby jsou nesmírně důležité pro podporu a pomoc studentům a vhodnému řešení jejich potíží.

Zelinková a Čedík ve své publikaci zmiňují také možnost podpory v podobě komunitní skupiny s odborníkem. Jedná se o společenství osob, které se setkávají a probírají své konkrétní potíže, navzájem si radí, pomáhají, dodávají motivaci a energii. Tato setkávání mají blahodárný vliv vzhledem k síle porozumění a podpory, lidé s potížemi zde nacházejí úlevu a cestu jak vyřešit některé ze svých těžkostí. Důležitý je zde pocit bezpečí. Je zde ale potřeba nastavení nějakých norem a pravidel, protože jinak hrozí sebestřednost a poměrování se navzájem. Všichni by si měli být rovni, bez ohledu na vzdělání či jinou obecně považovanou prestiž, tato skupina by měla tyto rozdíly mazat. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 135)

Je také vhodné zmínit, že si jedinci s dyslexií mohou pomoci v určité míře sami. Tím je myšleno zamyšlení se nad sebou samým, nad dosavadním životem, chováním a připustit si, že potíže např. přetrvávají. Jistá forma sebezpřijetí je zde velmi nápomocná. Dále je důležitá organizace času, určení si priorit, naučit se plánovat, hospodařit s volným časem, vytvořit si takový režim, který funguje pro daného člověka, vyhovuje požadavkům. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 82-83)

## **5 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Hlavním bodem tohoto výzkumu je zaměřit se na dyslektiky při výuce cizího jazyka, v tomto případě angličtiny. Neexistuje žádné dané pravidlo, protože každý žák je specifický případ a jeho porucha je jinak rozsáhlá, nicméně můžeme se zaměřit na ty věci, které se dají alespoň trochu zobecnit.

Zelinková (2013) uvádí, že osvojení si cizího jazyka je jedním z největších problémů dyslektika, dokonce jsou uváděny příklady, kdy se dyslexie projevuje pouze při studiu cizího jazyka. Je zde tedy zapotřebí uvědomit si, proč je vůbec důležité naučit se cizí jazyk, jaké jsou cíle a jaká je motivace dětí. Hlavní překážkou dětí v osvojení si cizích jazyků není jen neschopnost číst a psát, ale jedná se také o nedostatečný rozvoj poznávacích procesů, na

kterých závisí emocionální problémy. Autorka (Zelinková, 2006) se zaměřuje na postižené oblasti jedince, které mu znesnadňují či dokonce zamezují osvojování jazyka. Jedná se o deficit ve vývoji mateřského jazyka, dále je tu deficit ve vývoji fonemického sluchu a zrakové percepce, porucha procesu automatizace a rychlost provádění kognitivních operací. Zmíněné deficity si pojd'me představit:

První z nich se týká oblasti mateřského jazyka, především pak fonologie (na této úrovni se zajišťuje spojení mezi tištěným znakem a výslovností), morfologie (žák je neschopen rozpoznání známého slova jako součást nového), gramatiky a syntax (neschopnost chápat strukturu jazyka, např. odlišit členy v angličtině, stavbu vět) či sémantiky (neschopnost vybavit si obsah slov – používá jej špatně při překladech). Tyto zmíněné oblasti se od sebe neliší v češtině, angličtině ani němčině.

Další deficit je zaměřen na vývoj fonemického sluchu a objevuje se ve skládání slov z písmen. Žák přidává či vynechává písmena jako v češtině. V rámci angličtiny se tedy setkáváme s častými chybami např. ve slovech *comfortable*, kdy žáci často píší *confortable* či *comfortabel*, problém nastává také ve stupňování přídavných jmen, kdy nerozlišují přípony 2. a 3. stupně (*old-older-the oldest*) aj.

Pro mnoho žáků mohou být také neakceptovatelné řetězce slovíček vzhledem k neschopnosti dítěte sledovat delší text a neumí vést oční pohyby zleva doprava. Důvodem může být taktéž pomalé tempo vybavování slov či jejich úplná neznalost, vzhledem ke krátkodobé paměti. Je tedy vhodné zaměřovat se na krátká stručnější gramatická cvičení.

Porucha procesu automatizace spočívá v tom, že se žáci mohou mylně domnívat, že pokud si nová slovíčka několikrát zopakují, je učivo zvládnuté. Zde je ovšem nutné postupovat pomalu, přidávat po malých dávkách, systematicky opakovat a používat v kontextu. Předchází se tak slabé pracovní paměti a tím pádem i chybám vzniklým z tohoto důvodu.

Rychlost provádění kognitivních operací je způsobeno několika vlivy. Je nutné uvědomit si, že přijetí a zpracování slyšeného signálu je často pomalé, vše se tedy zpožďuje, paměť i koncentrace jsou oslabeny. Je zde tedy na místě dát jedinci více času pro vypracování úkolu. (Zelinková, 2006, s. 26-29)

Mezi největší mýty Zelinková řadí například to, že se jedinec cizí jazyk vůbec naučit nemůže, na druhou stranu zmiňuje opačný omyl, že slovíčka se může naučit i ten, kdo špatně čte či pokud budeme chtít, časování sloves se lze vždy naučit. (Zelinková, 2006, s. 29)

Jak uvádí autorka knihy *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Zdena Michalová, při výuce neplatí čím různorodější, tím lepší. Vhodnější je zavést systém a řád tak, aby si žáci lépe zvykli na daný jazyk a osvojili si ho. Ve zmiňované příručce se mluví o učení se novým slovíčkům, jejich následnému procvičování a v neposlední řadě také zkoušení. Při učení je nutná důslednost a pravidelnost, tzn. vyhradit si na ně každý den alespoň půl hodiny, opakovat je. V případě, že se jedná o novou slovní zásobu, je výhodné, vytvářet si kartičky pro lepší vizuálnost a zapamatování. Kartičky jsou žákům i rodičům pak výbornou pomůckou a kontrolou pro ta slovíčka, která už má dítě zvládnuto. Dobrou pomůckou je, spojovat si slova s danými předměty, ukázat si na ně, ohmatat si je. Je také prospěšné učit se slovíčka po malých skupinkách v kratší době, následně je zapisovat a poté nahlas předčítat. (Michalová, 2004, s. 64)

Práce s textem by měla ideálně probíhat v několika etapách, kdy žák nejprve text slyší, nechte ho ani očima a následně je zjišťováno, co si děti zapamatovaly. Po druhém učitelském čtení už je žák vhodně seznámen s textem a jeho následující čtení již se zrakovou oporou je pro ně daleko snazší. Poslední část je vlastní čtení textu.

Zkoušení slovíček je doporučeno např. pomocí hry a motivující je samozřejmě také odměna v podobě malé jedničky nebo alespoň pochvaly. Zkoušet doplňovací formou je pro dyslektiky většinou těžké, vzhledem k nízké koncentraci pozornosti a neschopnosti se déle soustředit. V dotazníku jsem se zaměřila na názory vyučujících v praxi i v této oblasti.

Tato nízká koncentrace, či její oslabení, potom znemožňuje studentům soustavnou práci na určitém úkolu, činí obtíže při sledování průběhu hodiny nebo dokonce jen rozhovoru. Každému také trvá jiný čas, než se v hodině aklimatizuje a je schopen plně vnímat

vyučujícího. Je snadno vyrušitelný i pro ostatní naprosto nepodstatnými podněty, jako například šeptáním spolužáka. Všechny tyto nesnáze se samozřejmě odrážejí na výsledku a to nejen v hodinách cizích jazyků. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 36)

## **5.1 Metodika**

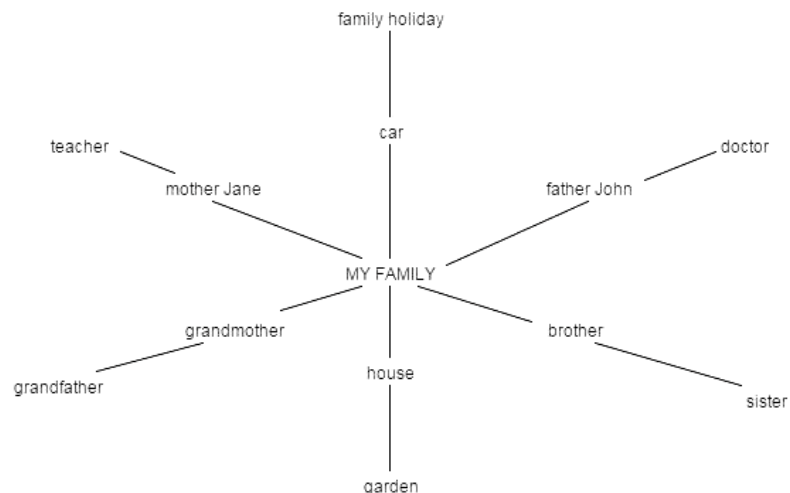
Metody práce se žáky se specifickými poruchami učení jsou poněkud odlišné pro výuku cizích jazyků než pro ostatní předměty na školách. Věnuji tedy tuto část čistě anglickému jazyku.

Potíže dětí jsou závislé na závažnosti poruchy, a čím více oblastí je postiženo v jazyce mateřském, tím více to ovlivňuje osvojování jazyka cizího. Je zde nutný specifický přístup, aby bylo dosaženo co největšího úspěchu a efektivity práce. Změny by se měly týkat obsahu učiva, zásad vyučování, metod osvojování, přístupu učitele a spolužáků k danému žákovi. Pro takového žáka je cílem zvládnutí komunikace v cizím jazyce, tedy jeho správné užívání. Měly by být odlišeny cíle těchto žáků od ostatních v rámci individuálního plánu. Pravděpodobně není v silách dyslektiků bezchybně zvládnutí slovíček či překlady z češtiny do angličtiny, ale můžeme se orientovat alespoň tak, že podle Evropského jazykového portfolia by žák základní školy, tedy s úrovní A1, měl srozumitelně říci, kde bydlí, dále se zeptat na cestu a dokáže porozumět zřetelné a pomalé otázce a odpovědi. Obsah výuky je tedy dán individuálním vzdělávacím plánem, který vychází z RVP a ŠVP. K tomu by se mělo přihlížet také při volbě učebnic a jiných pomůcek v rámci školy. Zelinková (2006) zmiňuje, že obsah učiva je podřízen hlavnímu cíli výuky a jedná se o dosažení komunikativní kompetence, protože pro žáka základní školy je zásadní zvládnutí komunikace v cizím jazyce. (Zelinková, 2006, s. 77)

Komunikaci by se mělo obecně přisuzovat větší význam než osvojování gramatiky či písemnému projevu, jelikož dorozumění se s cizincem je pro většinu lidí opravdu tím stěžejním bodem, tou motivací, která je vede k cíli. Platí to však pro ty, kteří nepotřebují mít zvládnutý jazyk na vysoké úrovni s ohledem na profesi apod. Překážkou se zdá být ve

většině případů strach z neúspěchu, stud, nejistota, zábrany z projevu na veřejnosti, před spolužáky, případný posměch a to vše samozřejmě ovlivňuje komunikaci samotnou. Další překážkou je pak paměť, o které již byla řeč, protože dyslexii doprovází právě oslabení krátkodobé paměti, což je problém i při výuce cizích jazyků. Při komunikaci musíme mít na paměti slovní zásobu, pravidla gramatiky a musíme být v pozoru při reakcích na druhého člověka v dialogu. Existují určitá doporučení, která mohou těmto jedincům pomoci zmírnit jejich potíže, vždy je to práce na sobě. V první řadě co nejméně používat mateřský jazyk, v našem případě češtinu, přestat se stydět hovořit, přemýšlet rovnou v angličtině a nepřekládat tak doslovně. Doporučuje se také trénovat jazyk kdekoli a s kýmkoliv, i kdyby to znamenalo hovořit sám k sobě, popisovat si aktivitu, kterou právě provádíme, pojmenovávat věci kolem nás a začít na úvod krátkými větami a jednoduchou slovní zásobou. Velmi vhodné je rovněž použití myšlenkových map a obrázků při mluvení, čímž nezaměřujeme pozornost tolik na sdělení ale na jazykovou stránku. Pro názornost se podívejme na myšlenkovou mapu (Obrázek 1), kterou zmiňuje Zelinková (2013), pracujeme zde s tématem *moje rodina*. Pro lepší porozumění je pak vhodné pokusit se předpovídat, co bude v řeči následovat a trénovat poslechová cvičení na daná témata. Pokud nastane problém, nebát se a umět požádat o zopakování či zpomalení, případně použití gestikulace. Velmi nápomocné je také popisování obrázků či fotografií a jednoduše využít jakékoliv příležitosti k hovoru v cizím jazyce. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 105)

Obrázek 1: Myšlenková mapa



V oblasti komunikace narážíme také na potíže s výslovností a slovní zásobou. A také u výslovnosti hrají velkou roli stud a nejistota, což se zvyšuje s věkem studentů. Malé děti většinou nemají problém s napodobením a opakováním toho, co slyší. Doporučuje se nejdříve poslech a potom zopakování slova, několikrát po sobě. Je zapotřebí vnímat svůj hlas, pohyb jazyka, rtů a zubů, zapojit tedy co nejvíce smyslů. Pro lepší názornost je možné použít nahrávací zařízení, např. diktafon, odkud si budeme moci svoji výslovnost přehrát a zhodnotit. Pokročilejší se potom mohou zaměřit na poslech cizojazyčné hudby, doplňování textů písní a následně sledování filmů, nejprve s titulky, později i bez. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 107)

V otázce slovní zásoby naopak narážíme na nepopsatelnou námahu dyslektiků při učení se nových slovíček. Negativně se zde projevuje paměť, nepřesné sluchové vnímání, zhošené vybavování pojmů či deficit automatizace. Zde se tedy vyplatí zaměřit se na multisenzorický přístup a nová slovíčka si spojovat s obrázky či situacemi, poslouchat a několikrát je opakovat, aby se opravdu vžila do paměti. Pomáhá, vidět je napsaná, proto se doporučuje slovíčka opravdu přepisovat z učebnic a barevně si je zvýrazňovat či podtrhávat. Důležité je také používat slova v kontextu, tedy spojovat je do vět a pracovat



s nimi i jiným způsobem, např. vyhledávat k nim synonyma či opozita. Pakliže některá z nich dělají větší problém, vytvořit si kartičky a používat je, nosit je i s sebou, nebo je naopak nalepit doma na zeď. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 108)

Úspěšné zvládnutí gramatiky s sebou nese obtíže především díky pracovní paměti a kombinaci více aktivit současně. Při konverzaci je nutné udržet pozornost na informacích, které k vám přicházejí, ale zároveň si musíte uvědomovat právě tyto pravidla a slova, v hlavě si konstruovat, co chcete říct a stále hlídat obsah sdělení druhé osoby. Zde je nutné, aby si každý žák našel svůj systém učení, který mu bude vyhovovat. Někdo dává přednost opakování, někdo preferuje vizuální styl, kdy pomohou přehledy gramatiky. Opět se vyplácí barevné zvýrazňování a rozlišování pojmů v gramatických jevech, může se jednat o nepravidelná slovesa či rozlišení slovních druhů. Důležité je mít na paměti, že pokud není určitý jev dostatečně procvičen a zvládnut, nemůže žák pokračovat dál. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 109)

Při čtení, a to nejen v cizím jazyce, je důležité mít na paměti, že pokud jde o slova dlouhá či složená, měla by být čtena po slabikách. Tato technika úspěšně zamezuje dvojímu čtení či přerývání a předpovídání následujících písmen či celých slov. Někdy se také osvědčuje, pakliže je ta možnost, připravit si text dopředu. To znamená, že pokud učitel ví, že druhý den bude náplní hodiny práce s určitým textem, zadá jej k domácí přípravě a žák se s textem může v klidu seznámit, několikrát si ho přečíst a tím nacvičit a samozřejmě to vede k určité motivaci a ztrátě stresu. Neplatí to však pro všechny, i v tomto případě se může stát, že čtení je následně stále v pomalém tempu, což lze přičítat tomu, že jedinec rozpoznává písmenka, dále je spojuje s hláskami a až poté následuje přečtení celého slova. Z tohoto hlediska pak není v jeho silách, aby vnímal obsah slov a zapamatoval si je. Je zde tedy vhodné věnovat čtení o něco déle, s následnou kontrolou v závěru hodiny a dokonce i hodiny následující. Jedním z užitečných pomocníků je text s větším písmem, měl by být přehledný, řazený do odstavců a nedoporučují se zbytečně dlouhé texty, které již po prvním shlédnutí mohou způsobit ztrátu motivace žáka. (Zelinková, 2006, s. 91)

Žákům mohou pomoci různé drobné úpravy při čtení, jako třeba podtrhávání si v textu neznámých či naopak známých slovíček a různých slovních druhů dle zadání učitele, čtení ve dvojicích s následným převyprávěním, poslechová cvičení, které vedou žáka při vlastním čtení nebo také odpovídání na otázky po přečtení textu tak, aby žák měl možnost volby. V angličtině jsou to velmi oblíbené *true – false questions*, kdy žák vybírá možnost *pravda – lež* u jednotlivých tvrzení, má tedy možnost určité volby a stresovost je poměrně snížena. Jak Zelinková zmiňuje, před čtením daného textu si žáci mají osvojit slovní zásobu tak, aby pro ně čtení textu bylo lépe srozumitelný. Buď je možnost poslechnout si text na nahrávce nebo ho může přečíst nejprve učitel. Může také docházet ke čtení textu po větách, ať už učitelem či společně s dětmi. Pomoci může překlad textu, tvoření otázek a zároveň odpovědí na ně a v neposlední řadě se také osvědčuje individuální čtení. Toto vše pomáhá pro porozumění textu. Není to však jediné, co může být cestou k úspěšnému osvojení nových slov. Učitel může využít svůj herecký talent a vyprávět třídě příběh, kreslit obrázky na tabuli či použít nějaké jiné pomůcky pro názornost, je zde možnost využití pantomimy a to nejen učitelem ale také žáky samotnými. Je možné pracovat ve skupinách, kdy si následně jednotlivé skupiny předávají poznatky z různých částí textu či si je právě pomocí zmiňované dramatizace předvádějí. Získávání informací z textu může být pro tyto děti poměrně náročné, jak již bylo několikrát zmíněno. Nicméně porozumění obsahu je při čtení v tomto případě opravdu tím jediným cílem. To, co nejvíce ztěžuje vnímání obsahu, je vynaložené úsilí do luštění písmen. Zelinková předkládá některé náměty pro cvičení. Mezi ně si můžeme zmínit např. usuzování žáka obsahu textu dle nadpisu nebo doprovodných obrázků, velmi nápomocná je také technika zvaná *scanning*, což je velmi rychlé čtení textu a rychlé vyhledávání informací v něm. (Zelinková, 2006, s. 92-93)

U písemného projevu záleží vždy na síle zapojení psychických funkcí, jejich rozlišné aktivitě, a tedy i rozlišných výsledcích u dětí. Nemůžeme tedy jasně říci, že by nejsnazším byl opis, protože je nutné, aby žák/student pouze neobkresloval tvary, ale také chápal dané slovo. Zde se velmi často projevuje, zda dítě kromě dyslexie netrpí také dysgrafií, kdy by psaní bylo pomalé a písmo nečitelné. V případě, že tedy dítě nechápe obsah sdělení v textu

(v učebnici, na tabuli aj.), nemá příliš význam, aby jej opisovalo. Na počátku je tedy vhodné využít metody *Look – Cover – Write and Check Routine*. Tato metoda se využívá velmi často v anglicky mluvících zemích, jak už název vypovídá, a do češtiny bychom ji mohli překládat jako *podívej se na slovo – přikryj ho – napiš a zkontroluj*. Tato metoda pomáhá osvojit si pravopis obtížných slov na základě paměti zrakové a kinestetické. Nazývá se také metodou Femaldové a probíhá tak, že se dítě podívá na slovo, kde použije zrakovou paměť, dále vysloví nahlas celé slovo a také po písmenech, se zavřenýma očima slovo napíše do vzduchu, může napsat rukou také spolužákovi na záda, slovo následně znovu přečte a zakryje a až tehdy ho napíše do sešitu. Tato technika je samozřejmě vhodná spíše pro žáky nižších tříd. (Zelinková, 2006, s. 94)

U psaní souvislého textu, které je pro mnohé těžší dyslektiky velmi náročné a často i nemožné, je nutné věnování maximální pozornosti. Zde se nabízí, klást důraz na strukturu a organizaci, téma by pak mělo žáky/studenty zaujmout, mělo by pro ně být blízké a motivovat je již od začátku zadání práce. Předtím je možné využít cvičení, které Zelinková zmiňuje ve své knize. Dítě nejprve spojuje izolovaná slova do vět se správným pořadím slov, tedy trénuje slovosled. Dále rozvíjí slova a slovní spojení, další z možností je seřazování slov podle následnosti. (Zelinková, 2006, s. 95)

Zajímavé je, že stereotyp, který obecně platí, tedy, že němčina je snažší než angličtina, neplatí. Nelze ani říci, že by ruština byla nejjednodušší s ohledem na podobnost s češtinou. Zde se dokonce poukazuje na možné ztížení, protože děti pak často mluví česky s ruským přízvukem a mají pocit, že je to v pořádku. Jak Zelinková (2006) uvádí, každý jazyk má své pro i proti.

Ve všech oblastech výuky cizího jazyka, a pochopitelně nejen anglického, je zapotřebí dbát na informovanost učitele ohledně specifík dyslektických dětí a motivaci. Motivace hraje jednu z nejdůležitějších rolí, je tedy třeba žáka/studenta vést k uvědomění si, proč je důležité, cizí jazyk umět, k čemu mu bude zapotřebí a doporučit mu např. návštěvu

zahraničí a v ideálním případě tam strávit také nějakou delší dobu. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 112)

## 5.2 Učebnice a pomůcky pro angličtinu

Je velkou pomocí žákům/studentům se specifickými poruchami učení, že existují speciální učebnice angličtiny, které hledí na tyto potíže a snaží se co nejvíce ulehčit dětem práci. Můžeme si zmínit pár z těch, které uvádí Zelinková (2006) ve své publikaci. Je to učebnice *Angličtina 1, 2, 3* od vydavatelství Tobiáš, což jsou první učebnice, které vznikaly právě pro dyslektiky a to ve specializované třídě. V učebnicích lze nalézt obrázkový slovník, zvukové CD a metodickou příručku.

Další sérií učebnic je *Angličtina pro 4.-9. ročník*, který vydává Angličtina Expres a toto nakladatelství bylo zároveň první, které vydalo pracovní sešity pro dyslektiky. Pracovní sešit pro 4. třídu ZŠ se dostal na trh v r. 1996 s názvem *Angličtina po písmenkách*, následovala *Angličtina po slovech* pro 5. ročník a *Angličtina po větách* pro 6. ročník. Zmíněné pracovní sešity jsou doplňkem zmíněné série učebnic a obsahují kazety s písničkami a různé testy.

Dalšími zajímavými učebnicemi je *Start with Click 1, 2* od Frause, které jsou určeny pro 1. stupeň ZŠ. Autoři Karásková a Šádek k učebnicím vytvořili také pracovní sešity, metodické příručky, audiokazety i CD.

V neposlední řadě je to potom učebnice s názvem *Way to win* autorů Betákové a Dvořákové, taktéž od nakladatelství Fraus. Tato čtyřdílná sada pro 2. stupeň ZŠ se snaží podporovat rozvoj klíčových kompetencí žáků a hledí také na mezipředmětové vztahy. (Zelinková, 2006, s. 115-116)

Když odhlédneme od učebnic samotných, můžeme poukázat na pomůcky jako je např. zmíněný *obrázkový slovník*, který je součástí série *Angličtina 1, 2, 3*. Tento slovník ve

formě pexesa lze rozstříhat a používat s osvojení a zapamtování si slovní zásoby, ke tvorbě vět atd.

Další pomůckou pro dyslektiky je speciální program *Jazyky bez bariér* autorky Rýdlové. Zajímavé na tomto případě je, že sama autorka trpí dyslexií. Tato pomůcka je počítačový software pro různé jazykové úrovně, je zde značná podpora zrakové i sluchové percepce zajišťující zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu.

Co také stojí za zmínku je časopis *UFIN*, který je určen pro různé věkové i jazykové kategorie dětí. Časopis v sobě obsahuje omalovánky i křížovky a formou her napomáhá k lepšímu učení. (Zelinková, 2006, s. 119)

Učebnic zaměřujících se na tuto problematiku je na našem trhu v této době stále více, nicméně se domnívám, že by bylo vhodné výběr ještě zpestřit. Vývoj je zde ale patrný a doufejme, že se v budoucnu nabídnou ještě lepší možnosti.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 ÚVOD DO METODOLOGIE

Cílem diplomové práce je zjistit, jak jednotliví učitelé anglického jazyka na základních a středních školách (N=50) nahlíží na problematiku specifických poruch učení, především dyslexie. Dále nás zajímá, jak na tuto problematiku nahlíží vybraní žáci/studenti.

Pro tuto práci jsem zvolila metodu smíšeného designu výzkumu, jsou zde tedy zastoupeny jak kvalitativní, tak kvantitativní přístupy, metody i sběr a analýza dat. Záměrem bylo získat nejen informace a odpovědi respondentů dotazníku, ale také mít možnost seznámit se detailněji se zkušenostmi některých náhodně vybraných vyučujících stejně jako žáků/studentů, kterých se tato problematika bezprostředně dotýká.

Pro kvantitativní část výzkumu jsem zhotovila a využila dotazník, který obsahoval 33 uzavřených, polootevřených i otevřených otázek. Tento dotazník byl následně předložen dvaceti pěti vyučujícím anglického jazyka základních škol a dvaceti pěti vyučujícím anglického jazyka středních škol města Prahy tak, aby zastoupení obou skupin bylo rovnoměrné. Vyhodnocení těchto dat a jejich interpretace je náplní kapitoly č. 7 *Vyhodnocení dotazníku*.

Cílem kvalitativní části mého smíšeného designu výzkumu byly tři případové studie žáků/studentů, kdy jsem měla možnost nahlédnout do zpráv z pedagogicko-psychologických vyšetření. Dále jsem jednotlivé případy následně konzultovala nejen se školním psychologem, ale především s vyučujícími anglického jazyka těch daných dětí a zároveň i s dětmi samotnými. Tyto rozhovory, stejně jako záznamy ze zpráv, jsou součástí kapitoly č. 8 *Kazuistiky žáků/studentů se specifickými poruchami učení*, rozhovory jsou převyprávěné a zaznamenány formou 3. osoby.

Rozhovory, nebo také interview, byly vedeny za účelem navázání osobního kontaktu s účastníky, jak již bylo zmíněno, s ohledem na hlubší studium a porozumění problematiky.

Interview má oproti jiným metodám v pedagogickém výzkumu značnou výhodu v tom, že umožňuje právě ono hlubší proniknutí do tématu, především však do motivů chování a názorů respondentů. Máme možnost všimát si bezprostředních reakcí těchto jedinců a volit případné doplňující otázky, které prohlubují studium a za běžných okolností bychom tuto možnost neměli (např. v dotazníku). (Chráška, 2007, s. 182)

Interview byla polostrukturovaná, byla tedy předem připravená určitá osnova průběhu sestávající se z dotazů, témat a okruhů, nicméně zanechávala se svoboda průběhu rozhovoru tak, aby docházelo k příjemné a především přirozené komunikaci s dostatečným prostorem pro vyjádření názorů a zkušeností dotazovaných. Byly zde dle potřeby doplňovány vhodné dotazy a prosby o případné rozšíření odpovědí či jejich konkretizování. Vzhledem k nutnosti nezkresleného záznamu z rozhovorů byly poznámky pořizovány vždy již během rozmluvy a zároveň byly použity technické prostředky, vždy se souhlasem respondentů.

## **7 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU**

Dotazník, který byl jedním z podkladů empirické části této práce, obsahoval 33 položek. První tři z nich byly proměnné, které sloužily k následné kategorizaci respondentů při vyhodnocování.

Položky v dotazníku se zaměřovaly na znalosti a zkušenosti vyučujících, proto byly otázky buď znalostní (faktické) či zkušenostní (praktické). Mezi znalostní řadím otázky č. 4-9, dále 12-14. Ostatní jsou otázky zaměřující se na zkušenosti a osobní názory vyučujících v oboru.

Výzkumným vzorkem bylo 50 vyučujících anglického jazyka, z toho 82 % žen a 18 % mužů. Tento nepoměr jednotlivých pohlaví je zároveň odrazem zastoupení v rámci českých škol obecně. Vyučujících mužů je na našich školách stále menší procento než vyučujících žen.

Mezi úvodní položky dotazníku (otázky č. 1-3) také spadalo rozřazení vyučujících dle jejich působiště, tj. základní či střední škola. Zastoupení středoškolských učitelů i učitelů základních škol bylo zcela vyrovnané, konkrétně se jedná o 25 učitelů ZŠ a 25 učitelů SŠ.

*Tabulka č. 1: Přehled absolutních a relativních četností základních proměnných v dotazníku.*

<b>Typ proměnné</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
<b>Pohlaví</b>		
Muži	9	18
Ženy	41	82
<b>celkem</b>	50	100
<b>Typ učitele</b>		
SŠ	25	50
ZŠ	25	50
<b>celkem</b>	50	100
<b>Délka pedagogické praxe</b>		
1-5 let	21	42
6-10 let	15	30
11-15 let	2	4
16 a více	12	24
<b>celkem</b>	50	100

Délka učitelské praxe dotazovaných činí v průměru 12,5 let, nejkratší doba praxe je následně pouhý 1 rok u začínajících učitelů, kteří se ve výsledcích objevili sedmkrát. Nejdelší doba učitelské praxe byla zastoupena vyučující v délce 35 let, vzápětí za ní druhá nejdelší doba činila 32 let praxe, i zde byla vyučující žena. Lze tedy říci, že nejdelší doby praxe v našem výzkumném vzorku zastupovaly ženy, kdežto mezi začínajícími učiteli byli převážně muži.

V následující kategorii znalostních otázek se jako první objevila uzavřená otázka č. 4 – „Jak byste charakterizoval/a dyslexii“. Byly zde dvě možnosti: porucha čtení či porucha soustředěnosti. Pouhých 4,5 % respondentů považuje dyslexii za poruchu soustředěnosti, naopak 95,5 % odpovědělo, že jde o poruchu čtení.



Otázka č. 5 – „Může být dyslexie vrozená?“ byla opět uzavřená. Správně, tedy ANO, odpověděla drtivá většina dotazovaných, pro NE se rozhodlo pouze 2 % z nich. Náročnější se jeví následující otázka č. 6, která zjišťovala možnost dyslexie jako získané poruchy. Zde byly odpovědi naprosto vyrovnané, 50 % respondentů si myslí, že dyslexie získaná být může, 50 % se domnívá, že nikoliv. Z dat je patrné, že 48 % z dotazovaných si je vědomo toho, že obě varianty jsou možné. Délka pedagogické praxe těchto vyučujících je v průměru 10,5 roku, což se blíží obecnému průměru praxe všech dotazovaných.

Otázka č. 7 byla taktéž znalostní a testovala informovanost o možnosti reedukace. Zněla: „Je možné dyslexii reedukovat?“. Ke kladné odpovědi a tedy i správné možnosti se přiklonilo 86 % respondentů, 14 % se domnívá, že reedukovat dyslexii nelze. Jednou z provedených metod využitých pro zjištění souvislostí mezi typem vyučujícího (ZŠ/SŠ) a odpověďmi na předmětnou otázku, byl dvouvýběrový t-test. Za tímto účelem bylo nejprve nutno provést F-test pro porovnání rozptylů v obou populacích. F-test byl proveden na hladině významnosti 5 procent, při nulové hypotéze  $H_0: \sigma_1 = \sigma_2$ , alternativní hypotéza  $H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$ . P-hodnota  $0,18 > 0,05$ . Na hladině významnosti 5 procent tudíž nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti rozptylů. Dále byl proveden zmíněný t-test s předpokladem, že rozptyly v těchto populacích jsou shodné. Na hladině významnosti 5 procent a při nulové hypotéze  $H_0: \mu_1 = \mu_2$ , alternativní hypotéza  $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ . P-hodnota je rovna 0,39 a je tedy větší než 0,05. Na hladině významnosti 5 procent tedy nelze zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů, tj. nemůžeme říci, že se průměrný názor na možnost reedukace dyslexie liší mezi vyučujícími středních a základních škol našeho výzkumného vzorku.

Byl zjišťován také vztah mezi délkou učitelské praxe a odpověďmi na tuto otázku týkající se reedukace dyslexie, pro což byla použita korelační matice, nicméně závěrem je zanedbatelný lineární vztah.

Následující otázky se zaměřovaly na znalost nejvýraznějších příznaků dyslektiků a jejich slabých stránek obecně, nejen v hodinách angličtiny. Otázka č. 8 – „Jaké mohou být

nejvýraznější příznaky dyslexie u dětí?“ byla uzavřená, respondenti měli možnost výběru ze tří variant, avšak variantu „nedokáže plynule mluvit“ ne zvolil nikdo. Téměř 94 % vyučujících si myslí, že dyslektici nedokáží pracovat s abecedou a spojovat do slabik, 6 % dotazovaných je názoru, že tyto děti mají malou slovní zásobu. Pro názornost lze tyto údaje vidět níže (Tabulka č. 2).

*Tabulka č. 2: Jaké mohou být nejvýraznější příznaky dyslexie u dětí?*

<b>Nejvýraznější příznaky dyslexie u dětí:</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
nedokáže plynule mluvit	0	0
nedokáže pracovat s abecedou	47	94
malá slovní zásoba	3	6
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

U položky č. 9 – „Slabými stránkami žáků s touto poruchou jsou především:“ měli dotazovaní opět tři možnosti výběru, zde už lze zmínit procentuální zastoupení všech tří odpovědí. Více než 88 % vyučujících považuje za slabé stránky zaměňování/vypouštění/nečitelnost písmen ve slovech, téměř 7 % se přiklání k pomalému tempu a motorickému neklidu a 5 % zvolilo časté zapomínání a nezodpovědnost dětí. Tématice problematických stránek dyslektických dětí se věnuje i otázka č. 12 – „Je pravděpodobné, že by pro žáky byla problémem i fonetická stránka jazyka?“, která se již konkretizuje na výuku anglického jazyka. Zde byly dvě možnosti ano/ne, kdy se k pravděpodobnosti těchto specifických problémů přiklání 77 % respondentů, opačného názoru je tedy 23 % z nich.

Procentuální zastoupení těch, kteří odpověděli u otázky č. 5 první možností, tedy, že dyslektici nedokáží pracovat s abecedou a spojovat do slabik a zároveň odpověděli kladně u otázky č. 12, činí 85 %. Lze tedy říci, že teoretická znalost slabých stránek dyslexie a jejich příznaků je více než dobrá.

Otázka č. 13 - zaměřující se na funkci mozkových hemisfér zněla: „Dyslexie může být zapříčiněna nedostatečnou souhrou mozkových hemisfér, kdy každá z nich má jinou funkci. Dokážete říci, která z níže uvedených je u dyslektiků oslabená?“. Tato otázka byla uzavřená, respondenti mohli zvolit ze tří možností: levá, pravá či obě. Nejvyšší zastoupení měla odpověď pravá hemisféra, kdy takto odpovědělo 54,5 % tázaných. Pro levou hemisféru se rozhodlo 20,5 % respondentů a oslabenost obou hemisfér následně zvolilo 25 % z vyučujících.

Následně jsem porovnávala střední hodnoty odpovědí populací, tj. vyučující s délkou pedagogické praxe menší než 10 let a vyšší než 10 let, na výše zmíněnou otázku. Po provedení F-testu a následného t-testu bylo zjištěno, že nelze zamítnout hypotézu o shodnosti průměrů. To znamená, že na zodpovězení této otázky neměla délka praxe vyučujících vliv.

Poslední ze skupiny faktických otázek je otázka č. 14 – „Ovlivňuje dyslexie intelekt člověka?“. Zde respondenti vybírali ze dvou možností, kladně odpovědělo celých 18 % z nich, 82 % správně zvolilo zápornou odpověď.

Následující otázky v dotazníku již spadají do kategorie zkušeností. První z těchto dotazů je otázka č. 10 – „Jaké jsou Vaše zkušenosti s dyslektiky?“. Tato položka byla polootevřená, respondenti mohli zvolit ze tří možností, případně čtvrté vlastní. Z dotazovaných se s žáky/studenty s dyslexií ve výuce nikdy nesetkalo 16 %, příležitostně se s nimi ve výuce setkává 50 %, velmi často následně 34 %. Do těchto procentuálních zastoupení byly zařazeny také ostatní odpovědi, které pouze vysvětlovaly již nabízené odpovědi, jako např. „setkávám se s nimi často a dokonce i můj partner je dyslektik“. Z následného zkoumání je patrné, že vyučující s pedagogickou praxí vyšší než 10 let se s dyslektickými žáky/studenty setkávají velmi často a zároveň lze říci, že mnohem častěji se s těmito žáky/studenty setkávají ve výuce učitelé základních škol. (viz Graf č. 1)

Graf č. 1: Jaké jsou Vaše zkušenosti s dyslektiky?



Otevřenou položkou, kde respondenti vyjadřovali volně své názory a zkušenosti, byla otázka č. 11 – „Co je podle Vás největší úskalí těchto žáků v hodinách angličtiny?“. Nejvíce se opakoval názor, že nejproblematictější je rozdílnost mezi psanou formou a následným vyslovováním. S tímto tvrzením se ztotožňuje 35 respondentů, tedy 70 % z tázaných. Menší skupinkou jsou zastánci názoru, že velkou roli hraje odlišné tempo a z toho pramenící nízké sebevědomí. Takto odpovídalo 10 respondentů, tj. 20 % ze všech a 10 % zaujímá názor, že problematická je práce s textem a jeho porozumění. Zajímavé je, že ačkoliv je dyslexie porucha čtení, je práce s textem a čtení jako takové zastoupeno pouze deseti procenty dotazovaných, nicméně pravdou zůstává, že se problémy se čtením opravdu odrážejí v různých částech hodiny cizího jazyka.

Otázka č. 15 – „Je podle Vás vhodné zařadit dyslektiky do běžné třídy?“ zjišťovala názor na integraci žáků/studentů či naopak případné zřízení speciálních tříd tam, kde v tuto chvíli nejsou. Drtivá většina vyučujících se domnívá, že zařazení vhodné je a to v 91 %, naopak pro separaci je pouhých 9 %. Zde je jasně patrné, že v našem výzkumném vzorku převládají zastánci integrace žáků se specifickými poruchami učení. Svůj kladný postoj zdůvodňují v otevřené otázce č. 16 tak, že dyslexie nemá vliv na intelekt a mají tedy právo studovat tak, jako ostatní žáci/studenti. Tento názor byl zmiňován v 30 % případů těch, kteří odpověděli kladně v předešlé otázce. Dalších 30 % z těchto vyučujících argumentuje

tím, nevidí nutnost vyčlenění těchto jedinců s ohledem na nulovou hrozbu pro ostatní v kolektivu. Vysvětlují většinou, že je nutné uvážení závažnosti poruchy, ale stále to podle jejich není těžké postižení. Z tohoto důvodu nepokládají integraci za problém. Následující názory byly zastoupeny zlomkově, představovaly přibližně 10 % zastoupení. Jednalo se o názor typu: „nepotřebují příliš mnoho modifikací hodiny, není tedy důvod je nezačlenit“, „prospěšná oboustranná pomoc jak pro dyslektiky, tak pro ostatní žáky, vzájemné obohacení o zkušenosti“, „pozitivní motivace pro dyslektiky“, „v životě také nebudou separováni“ a přibližně 2 % dotazovaných nevědělo, co odpovědět. Z odpovědí těch, kteří jsou proti zařazení, je patrné, že nemají pocit dostatečného prostoru pro práci s odlišnými skupinami dětí v rámci hodiny, obávají se odlišného tempa žáků, nevidí zde pozitiva pro běžné žáky, spíše naopak mají pocit, že dyslektici ostatní zdržují. Středoškolští učitelé si jsou ve většině případů vědomi toho, že není příliš možnost speciálních tříd v rámci podmínek běžné školy, zdůrazňují ale důležitost závažnosti poruchy.

S tímto se váže následující otázka č. 17, která se zaměřovala na největší problém společné výuky, tedy negativa a komplikace případné integrace. Zde se převážně opakovaly argumenty podobné těm, které zmínili zastánci separace žáků/studentů s dyslexií v otázce předchozí. Nejvyšší podíl zde měly názory zmiňující odlišné tempo jednotlivých dětí ve třídě a to v 80 % odpovědí, časová neschopnost vyučujícího přistupovat k žákům individuálně v 10 % z názorů, 5 % činil podíl odpovědí dotýkajících se demotivace jak dyslektiků s ohledem na snižování sebevědomí, tak ostatních dětí, kteří jsou zdržováni a v určitém směru také znevýhodňováni, s ohledem na jiné hodnocení atd. Zbýlých 5 % respondentů uvedlo, že nevidí žádné komplikace.

Následující dvě otázky zjišťovaly názor respondentů na spolupráci s odborníky a rodiči dyslektiků. Otázka č. 18 – „Je podle Vás důležitá spolupráce s odborníky, jako je výchovný poradce?“ byla uzavřená, 93 % všech vyučujících se domnívá, že ano, zbylých 7 % nepovažuje tuto spolupráci za podstatnou. V otázce č. 19 – „Je podle Vás důležitá spolupráce s rodiči žáka?“ odpovědělo kladně 96 % a záporně zbylá 4 % ze všech

dotazovaných. Z těchto otázek je patrné, že obecně vyučující spolupráci s odborníkem a rodiči za důležitou považují, o něco více potom komunikaci s rodiči žáků.

Položky dotazníku č. 20 – 31 se zaměřují na metodiku práce s dyslektiky a jejich evaluaci. První otázka z této kategorie zní: „Je spravedlivé poskytnutí určitých úprav učiva žákům s touto specifickou poruchou učení?“. Více než 90 % zastává názor, že úpravy učiva jsou spravedlivé, necelých 10 % je proti tomuto kroku. Následně jsem porovnávala průměry odpovědí z pohledu vyučujících středních a základních škol a došla jsem k závěru, že ačkoliv se jedná o nepatrný rozdíl, větší část vyučujících středních škol nesouhlasí s poskytováním úprav učiva těmto žákům. V nadcházející otázce č. 21 byli respondenti dotazováni na to, jaká úprava režimu by byla případně nejvhodnější. V této pootevřené otázce vybírali ze tří daných možností nebo mohli odpovědět vlastními slovy ve čtvrté z nich. První možnost, delší dobu na vypracování úloh a testů, volilo 84 % učitelů. Možnost redukce učiva zaškrtnlo pouhých 5 % z nich, změnu tempa učitele a jeho přizpůsobení se potřebám dyslektiků nevolil nikdo a v rámci specifických odpovědí se objevilo 10 % těch, kteří nejsou zastánci jakýchkoliv úlev pro dyslektiky, což souhlasí s výsledkem předchozí otázky. Necelé 1 % zvolilo kombinaci nabízených možností. Závěrem lze říci, že odpovědi středoškolských učitelů i učitelů základních škol zde jsou v průměru zcela srovnatelné. Z výsledků je také patrné, že existuje snaha učitelů vycházet těmto studentům vstříc a poskytovat jim úlevy, na které mají nárok.

Další položkou v dotazníku je otázka č. 22 – „Jaká metoda by podle Vás mohla zajistit lepší porozumění žáka probírané látce?“. Tato polootevřená otázka nabízela pět možností a jednu vlastní. Nadpoloviční většina dotazovaných, celých 66 %, se domnívá, že by bylo vhodné propojit vše zmíněné. To zahrnuje mluvení pomalu, neustálé opakování, názorné pomůcky a propojení teorie s praxí. Procentuální zastoupení jednotlivých metod bylo následně poměrně vyrovnané, názorné pomůcky by volilo 9 % respondentů, pro pomalejší projev je 7 % učitelů, důležitost neustálého opakování zdůrazňuje 8 % dotazovaných, propojení teorie s praxí (žák vymýšlí příběh za pomoci nových slovíček aj.) volí 9 % a jinou odpověď

zvolilo pouhé 1 % učitelů. Zde se objevily názory, že by bylo vhodné upravit text a používat pracovní listy určené pro dyslektiky.

Názor na evaluaci tvořil zajímavou a velmi důležitou položku v dotazníku. Tomuto tématu se věnovala otevřená otázka č. 23 – „Jaký je Váš názor na evaluaci těchto žáků s ohledem na ostatní ve třídě?“. Dle názorů, které vyučující vyjádřili, lze rozdělit odpovědi do několika kategorií. První z nich se shoduje na stejném hodnocení, které platí pro zbytek třídy, tento názor zastává 50 % z tázaných. Druhou početnou skupinu tvoří názor, že by bylo vhodné hodnotit dosažený pokrok dětí, se zastoupením 35 %. Necelých 10 % se domnívá, že mírnější hodnocení s ohledem na míru poruchy je v pořádku a 5 % respondentů se přiklání ke slovnímu hodnocení a odstoupení od hodnotící škály známek.

V otázce č. 24 byli učitelé tázáni, zda se domnívají, že je pro žáky/studenty se specifickými poruchami učení vhodnější ústní zkoušení či nikoliv. Kladně zde odpovídalo celých 96 % z nich, záporně necelá 4 %. Předpokladem tohoto typu zkoušení jsou však určitá úskalí, na která byla zaměřena otevřená otázka č. 25, kde se vyučující měli možnost vyjádřit zcela volně. Nejvyšší zastoupení s 80 % měla chybovost v různých podobách, např. výslovnost, gramatika či časový nátlak, který tyto chyby může zhoršovat. V druhém případě byl zmiňován stud a nervozita v 15 % případů a problém při evaluaci v 5 % z odpovědí. Tento problém byl argumentován tím, že nevidíme psanou formu a tedy gramatickou stránku této psané formy s ohledem na to, že anglická slova se jinak píší a jinou vyslovují.

Otázka č. 26 navazuje na poslední ze zmíněných odpovědí v předchozí položce, tj. slovní zásoba. Otázka zněla: „Při probírání nové slovní zásoby byste volili metodu:“. Tato uzavřená otázka nabízela 4 možnosti: napsat na tabuli a přečíst nahlas, pro což se rozhodlo 27 % respondentů, dále práce s textem s podporou pouhých 9 %, vymyšlení vět/příběhu s využitím nových slovíček volilo 27 % a vítězem byly kartičky se slovíčky s podporou 36 % vyučujících. Zde je patrné, že vizuální stránka při výuce nových slovíček má u vyučujících angličtiny největší úspěch a s ohledem na jejich zkušenosti tedy také u žáků/studentů. Nejméně oblíbenou metodou je potom práce s textem.

V následné položce č. 27 ve znění: „Při poslechovém cvičení se podřizují potřebám žáků v délce přehrávaného záznamu:“ odpovídalo celých 64 % respondentů kladně, potřebám žáků při poslechovém cvičení se nepodřizuje pouhých 36 % z dotazovaných. Zde je viditelná převládající míra tolerance pomalejšího tempa dětí se specifickými poruchami učení ze strany učitelů.

Při dotazu na nejvhodnější typ poslechového cvičení pro dyslektiky podle názorů respondentů v otázce č. 28 bylo výsledkem několik variant, nicméně více než 76 % z nich volilo cvičení typu true - false (přeloženo pravda-lež), kde žáci/studenti zaškrtaávají, zda je dané tvrzení pravda či nepravda. Tato metoda tedy jasně předčila ostatní. Druhé místo obsadila varianta doplňování mezer v textu slovy či větami, tento typ volí 14 % dotazovaných. Následující varianty měly stejný procentuální podíl zastánců, jednalo se o kombinaci těchto dvou zmíněných metod a práci s obrázky, např. tedy spojování obrázků s příběhem apod. V obou případech se jednalo o zastoupení 4 %, zbylé 2 % respondentů nevědělo. (viz Tabulka č. 3)

*Tabulka č. 3: Jaký typ poslechu je podle Vás nejvhodnější variantou pro dyslektiky?*

<b>Typ poslechového cvičení</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
Pravda – lež (true- false)	38	76
Doplňování do textu	7	14
Kombinace obou	2	4
Práce s obrázky	2	4
Nevím	1	2
<b>Celkem</b>	50	100

Se stejnou problematikou se pojila i další otázka č. 29, kde byli respondenti vyzváni k odpovědi vlastními slovy na dotaz, zda lze poslechy nějakým způsobem natrénovat. Zde je třeba zmínit, že celých 90 % vyučujících se domnívá, že trénink a procvičování možné je, 10 % má opačný názor. Z těchto 90 % zastánců názoru polovina doporučuje poslech oblíbené hudby s následným studiem textu a překladem či sledování filmů v originálním



znění, 30 % považuje za vhodnou metodu komunikaci s rodilým mluvčím či s kamarády v anglickém jazyce a zbylých 10 % se přiklání k využití poslechových CD, které bývají přiloženy ke školním pracovním sešitům a učebnicím. Co se týče záporných odpovědí respondentů, byly většinou argumentovány tím, že nelze natrénovat, pouze zvyknutím si na jazyk v hodinách lze docílit úspěchu. Také se objevovaly názory, které kladly důraz na nahrávky a jejich tempo, zde se tedy opět vracíme do hodin angličtiny a nikoliv k možné domácí přípravě. V tabulce č. 4 zobrazuji názory 90 % vyučujících, kteří odpověděli kladně.

*Tabulka č. 4: Vzorek názorů těch 90 % vyučujících, kteří odpověděli kladně na otázku č. 29: Je možné poslechy natrénovat? (doporučení, rady)*

<b>Možnosti procvičování poslechu</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
hudba, filmy	25	50
komunikace v AJ	15	30
poslechová cvičení	5	10
<b>celkem</b>	45	90

Otázka č. 30 se vrací zpět k tématu práce s textem. Vyučující byli vyzváni k zodpovězení polootevřené položky ve znění: „Jaký typ práce s textem byste volil/a nejraději?“. Z výsledků je patrné, že nadpoloviční většina se zastoupením 60 % dotazovaných preferuje metodu multiple choice, kdy žák/student vybírá správnou odpověď z několika nabízených variant, ať už se jedná o otázky k textu po jeho přečtení či přímo dosazování chybějících slov do mezer v textu. Druhou nejoblíbenější metodou práce s textem je dle výsledku pro 20 % vyučujících odpovídání na otázky po přečtení textu. Tato metoda se od předchozí liší tím, že zde děti odpovídají celou větou bez možnosti výběru odpovědi, informace musí v textu znovu najít. Následně šestiprocentní zastoupení má ústní dotazování ze strany učitele, který otázky a úkoly k textu sám vymýšlí, stejný poměr odpovědí má střídání různých postupů. Pro 4 % respondentů je nejvhodnější typ práce s textem jeho čtení

zároveň s poslechovou nahrávkou a 4 % odpovědělo neurčitě, tedy nevěděli. (viz Tabulka č. 5)

*Tabulka č. 5: Jaký typ práce s textem byste volil/a nejraději?*

<b>Typ práce s textem</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
multiple choice	30	60
otázky po přečtení textu	10	20
ústní dotazování	3	6
kombinace a střídání metod	3	6
čtení s poslechem	2	4
Nevím	2	4
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Položka č. 31 – „Při pomalém tempu dětí během hodiny (viditelně nestíhám to, co bych chtěl/a)“ byla polootevřená, respondenti vybírali z nabízených možností či napsali odpověď vlastní. Dle výsledků drtivá většina všech, celých 90 %, změnil plán hodiny a respektuje tak tempo dětí se SPU. Následně 6 % respondentů odpovědělo, že tempo zrychlí na úkor osvojení látky a 4 % z vyučujících uvedlo, že jsou touto situací silně stresováni a snaží se žáky/studenty zaktivovat a namotivovat k rychlejší činnosti, avšak ne na úkor pochopení látky.

Otázka č. 32 zjišťovala názor na obtížnost vyučování smíšené třídy, tedy smíšeném kolektivu dětí se specifickou poruchou učení a bez ní. Téměř 80 % vyučujících považuje takové vyučování za velmi obtížné a 20 % se přiklání k názoru, že obtížnost je zanedbatelná. (Viz Graf č. 2)

Graf č. 2: Názor vyučujících na obtížnost smíšené třídy.



Porovnávala jsem následně odpovědi podle typu vyučujících. Drtivá většina učitelů základních škol si myslí, že toto vyučování obtížné je, jedná se o 87 %, zatímco u vyučujících středních škol se to zcela říci nedá. U této skupiny učitelů zvolilo kladnou odpověď pouze 60 % z nich.

Dále jsem se zaměřila na srovnání odpovědí podle délky praxe respondentů a dle výsledků lze říci, že čím vyšší praxi učitelé mají, tím více považují smíšenou třídu za problematickou.

Poslední otázka v dotazníku zní: „Měl/a byste v budoucnu zájem o výuku žáků se specifickými poruchami učení? Odůvodněte.“. Tato finální položka byla otevřená názorům a zkušenostem vyučujících. Z výsledků lze vyčíst, že 70 % z respondentů nemá zájem o práci se žáky se SPU. Důvody se velmi opakují, lze je generalizovat na strach z vlastní nepřipravenosti na takovou práci a míru obtížnosti této výuky, což odpovídá výsledkům z předchozí dotazníkové položky. Následně 20 % učitelů uvádí, že zájem mají, avšak záleží na podmínkách výuky, počtu žáků ve třídě atd. Jako argument svého zájmu uvádí vzájemné obohacení takto smíšené skupiny a obohacení o nové zkušenosti, dále zmiňují pomyslné plus v testování vlastní trpělivosti a sebeovládání. Zbylých 10 % si v tuto chvíli není jistých a uvádí, že neví. Jako důvod této nejistoty se objevovala např. nedostatečná zkušenost se

žáky a nepřipravenosti, která jim brání v rozhodnutí, což lze ztotožnit s argumenty těch, kteří volili nezáměr o tuto spolupráci.

## **7.1 Interpretace dat**

Z výsledků dotazníkové šetření je zřejmé, že oslovený vzorek vyučujících anglického jazyka je více než dobře informován o problematice specifických poruch učení, což lze vyvodit z odpovědí na znalostní otázky v dotazníku. Tyto otázky (č. 4-9 a 12-14) se soustředily na fakta a učitelé v drtivé většině všech těchto položek odpovídali správně min. v 77 % případů, pouze u otázky č. 6, zda může být dyslexie získaná, byla znatelná rozpolcenost respondentů s vyrovnanými názory a u otázky č. 13, která zjišťovala oslabenost mozkových hemisfér, zvolilo pouze 25 % variantu obou z nich, tedy pravou i levou hemisféru. Zde převládal názor, že oslabená je hemisféra pravá. Nabízí se tu možnost, že respondenti považovali za správnou pouze jednu ze dvou po sobě jdoucích otázek, tedy otázka č. 5 (Může být dyslexie vrozená?) a otázka č. 6 (Může být dyslexie získaná), což mohlo zapříčinit skutečnost, že správná odpověď druhé ze zmíněných otázek již nebyla tak frekventovaná; necelá polovina dotazovaných (48%, n=24) zvolila správně obě varianty.

Co se týče zkušeností vyučujících, lze pro tuto cílovou skupinu generalizovat fakt, že většina z nich se se žáky/studenty se specifickými poruchami učení setkala a setkává buď příležitostně či často, pouze 16 % se nesetkalo nikdy. Tento výsledek naznačuje nárůst počtu dětí diagnostikovaných některou ze specifických poruch učení a celkovou aktuálnost této problematiky ve školách.

Za největší úskalí těchto žáků/studentů v hodinách anglického jazyka je považována rozdílnost mezi psanou formou a výslovnostní formou (70 %, n=35), následně také tempo práce a práce s textem. Zároveň si však vyučující nemyslí, že by to byl zásadní důvod pro nezařazení dětí do běžných tříd angličtiny, pro tuto inkluzi se rozhodla drtivá většina všech tázaných. Tento svůj postoj zdůvodnili tím, že poruchy učení nemají vliv na intelekt dětí,

tedy nevnímají jako nutné vyčleňovat kohokoliv v těchto případech z kolektivu. Na druhou stranu ale poukazují na různou míru závažnosti dané poruchy, což by se mělo zohledňovat. Jsou tu také případy, kdy je dyslexie, bavíme-li se konkrétně o tomto druhu specifické poruchy učení, těžká a komplikuje výuku. Na těchto komplikacích se dle názorů respondentů podílí především pomalé tempo žáků se SPU, zatímco v menšině se objevil názor na neschopnost učitele přistupovat k těmto dětem individuálně, především díky časovým omezením v hodině.

V otázce důležitosti spolupráce s odborníky a rodiči byli respondenti jednotní, považují ji za zásadní ve více než 93 %. Komunikaci s rodiči následně dle výsledků vnímají jako důležitější než s odborníky, možným vysvětlením je, že s rodiči jsou učitelé nuceni se pravidelně setkávat v rámci třídních schůzek, kdežto spolupráce s odborníky musí být iniciována cíleně.

V metodice práce s dětmi učitelé příliš jednotní nejsou, jejich zkušenosti jsou odlišné a jejich formy výuky či evaluace se proto různí. Většinově se nicméně shodli na zásadní věci a to poskytnutí úprav učiva žákům/studentům s SPU. Co je zajímavé, je fakt, s neposkytnutím úprav učiva spíše souhlasili středoškolští učitelé. Tento výsledek může být zapříčiněn tím, že studenti středních škol jsou již více selektováni než na základních školách, střední školy mají jasný cíl, kterým je maturitní zkouška a velmi často se vyučující nezaměřují na přílišné úlevy právě z tohoto důvodu. Pokud by však k úpravě učiva došlo, volilo by nejvíce respondentů delší čas na vypracování úkolů a testů, odpovědi typu možnost redukce učiva či změna tempa učitele byly zanedbatelné. Existuje zde tedy snaha učitelů vycházet dětem vstříc pomocí času navíc. Proto, aby žák lépe porozuměl probírané látce, učitelé navrhuji názorné pomůcky, neustálé opakování a pomalé tempo vysvětlování, nejlépe však kombinaci všech zmíněných metod. Z odpovědí také vyšlo vhodné upravení výuky pomocí pracovních listů určených přímo pro dyslektiky či poupraveného textu, který by byl snazší pro pochopení. Slovní zásobu by podporovali či podporují především obrázkovou formou, kartičkami a jinými pomůckami či použitím slov v kontextu, např. tvoření vět pomocí nových slov.

V otázce hodnocení následně polovina dotazovaných uvedla, že se přiklání k totožným podmínkám pro děti se SPU i bez nich, přibližně třetina zastává hodnocení dosažených výsledků a několik málo učitelů by hodnotilo mírněji či slovně. Zároveň drtivá většina souhlasí s preferencí ústního zkoušení nad písemným, přestože vnímají možná úskalí jako je časový nátlak vyjádření dítěte, výslovnost atd. Zde je rozmanitost odpovědí pravděpodobně zapříčiněna osobními zkušenostmi s prací s dyslektickými dětmi a smíšenými kolektivy, částečně se může jednat o hypotetické odpovědi, které naopak z osobních zkušeností vůbec nevychází.

Zajímavé byly zkušenosti s poslechovými cvičeními, kdy respondenti uváděli, že v nadpoloviční většině se podřizují potřebám žáků v délce přehrávaného záznamu, není tedy problém nahrávku pustit vícekrát, než měl učitel v časovém plánu, pakliže je to nápomocno pochopení a osvojení si látky. Za nejvhodnější typ poslechového cvičení považuje opět více než polovina dotazovaných true-false statements (pravda-lež), kdy na základě poslechu děti volí, zda dané tvrzení je pravdivé či nikoliv. Důležité je také zmínit, že celých 90 % učitelů si je vědomo možnosti poslechy natrénovat a procvičovat i doma, jejich rady se zaměřovaly na poslech oblíbené hudby s následným překladem či sledování filmů v originálním znění, což je pro žáky zároveň velmi atraktivní, a proto by tento druh přípravy na hodiny mohl být i velmi příjemný. V otázce práce s textem učitelé volí ve většině případů multiple-choice, tedy cvičení, kdy žák/student vybírá možnost z několika variant, ať už doplňuje slova přímo do textu či se jedná o otázky k textu po jeho přečtení. Tento druh cvičení je velmi populární také u dětí, učitelé pravděpodobně vycházejí ze svých zkušeností z hodin.

Pomalé tempo dětí se SPU je jedním z největších úskalí v hodinách, učitelé se proto vyjadřovali k řešení tohoto problému. Jednoznačnou odpovědí byla změna plánu hodiny a improvizace učitele, respektování tohoto pomalejšího tempa některých žáků/studentů. Tento fakt jistě vychází ze zkušeností, protože v opačném případě by sice vyučující splnil svůj plán, nicméně nedošlo by k osvojení látky, žák by byl demotivován, přestal by vnímat a dávat pozor, učitel by se k výkladu musel stejně znovu vrátit a problém by nebyl vyřešen.

Podřízení se tempu pomalejších žáků je v tomto případě na místě, jak dokládají také výsledky dotazníku. Na druhou stranu učitelé považují výuku v takové třídě za velmi vyčerpávající a obtížnou a to z 80 % všech výpovědí. Tento názor zastávají spíše učitelé základních škol než středních, což opět může být zapříčiněno častějším výskytem žáků se SPU na základních školách než na středních, kde dochází k selekci a na některých typech středních škol již s těmito žáky vyučující nemusí přijít do styku tak často. Výzkum také potvrzuje, že čím vyšší délka pedagogické praxe, tím více je smíšená třída považována za problematickou. Z toho plyne pravděpodobně zásadní věc a to zájem vyučujících o práci s dětmi s SPU, který se prokázal býti jen v pouhých 20 % případů, většina však zájem nemá z důvodů strachu z vlastní nepřipravenosti či obecně ze zmíněné větší obtížnosti takové výuky.

## **8 KAZUISTIKY ŽÁKŮ/STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Pro tento výzkum jsem měla možnost nahlédnout do zpráv z pedagogicko-psychologického vyšetření tří žáků/studentů na vybraných pražských školách, ať už se jednalo o střední či základní školu. Pro zachování anonymity, která je v těchto případech velmi důležitá, uvádím vždy pouze křestní jméno, věk a obecné určení základní nebo střední škola (ZŠ/SŠ), pro lepší orientaci v jednotlivých případech. Žákům/studentům, ale také jejich vyučujícím, se kterými bylo taktéž následně vedeno interview, byla slíbena maximální ochrana jejich osobních údajů a nemožnost odhalení jejich pravé identity.

### **8.1 Kazuistika A**

Prvním případem, který mi byl povolen k prozkoumání v tomto výzkumu, byla Zuzana, studentka 1. ročníku střední školy ve věku 16 let.

Zuzana byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně na žádost rodičů již na základní škole, je tedy sledována již od 3. třídy ZŠ. Studentka je v péči jak pedagogicko-

psychologické poradny, tak neurologie, kde je několik let medikována a dle zprávy dochází po tomto zásahu ke zrychlení psychomotorického tempa a také lehkému zlepšení paměti. Dozvídáme se taktéž o opožděném vývoji řeči. Od 5. třídy ZŠ dochází k intenzivní práci na nápravě poruchy učení, v tomto případě se jedná o dyslexii, a školní prospěch je proto velmi dobrý.

Ze zprávy jsme také informováni o průběhu vyšetření, kdy paní psycholožka zmiňuje příjemnou spolupráci se Zuzanou. Dívka velmi dobře spolupracuje, jsou zde známky motivovanosti ke školním činnostem, jeví se jako pozitivní povahy a má kvalitní pracovní návyky. Co se týče psychomotorického tempa, je hodnoceno jako pomalejší a koncentrace pozornosti v normě, tedy přiměřená. Co však není přiměřené, je úroveň rozumových schopností, které nejsou rovnoměrně rozvinuty, ovšem naopak výkony neverbálních úkolů jsou vysoce nadprůměrné, jiné tedy spíše průměrné. Výsledky subtestu sociálního porozumění spadají do pásma podprůměru.

Písemný projev při vyšetření je stabilní a dobře čitelný, lze tak usuzovat i z nahlédnutí do školních poznámek a zápisů v sešitech. Zuzana se snaží doplňovat diakritiku okamžitě. Standardizovaný diktát je bezchybný, ve školních pracích se objevují chyby gramatické (výjimečně specifické), v doplňovacím cvičení několik chyb ve vyjmenovaných slovech.

Hlasité čtení má pomalé tempo, není plynulé, zjevně studentku namáhá, přestože je bez chyb, avšak s latencemi, na úrovni vázání slabik. Celkové tempo se pohybuje pod věkovou normou. Reprodukce přečteného textu je samostatná, s ohledem na čtenářské obtíže přiměřená.

Závěr je takový, že u studentky byl prokázán nerovnoměrný intelektový rozvoj odpovídající i diagnostice neurologa, který může přes veškerou snahu dítěte i rodičů komplikovat školní výkon. Zřejmá je zde také přítomnost vývojové poruchy učení – dyslexie. Pro tento fakt byla studentka také vybrána do mého výzkumu.



Paní psychologka doporučuje i nadále spolupráci s neurologií, nabízí ambulantní nápravu u speciálního psychologa a zmiňuje následující vhodné úpravy práce se studentkou ve škole: vyvolávat pouze na začátku textu a pouze na kratší úsek, dále tolerovat zkrácení v delším textu a pomalejší psychomotorické tempo, kterému připisuje důležitost.

## **Rozhovory A**

Po prostudování zprávy z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny mně bylo umožněno provést rozhovor jak se studentkou, tak s její vyučující cizího jazyka. Nejprve jsem hovořila s paní učitelkou Janou.

Tato angličtinářka má Zuzanu ve své třídě prvním rokem, vzhledem k tomu, že je Zuzana studentkou 1. ročníku. Není zde tedy možnost dlouhodobého studia případu, ani určitého časového odstupu, ale i tyto krátkodobé poznatky, názory a zkušenosti jsou velmi zajímavé a potřebné pro tuto práci. S paní učitelkou jsem vedla dialog opřený o moje dotazy, z části se jednalo o monolog vyučující na téma jejích zkušeností s problematikou specifických poruch učení v praxi a především pak přímo na příkladu zvolené studentky.

Učitelská praxe Jany činí osm let, z toho tři roky učí na této střední škole. Předchozí praxe se skládá z výuky na základní škole a také dvouleté zkušenosti se soukromou jazykovou školou. Jak sama uvádí, momentální stav jí vyhovuje nejvíce vzhledem k přátelské atmosféře jak pedagogického sboru, tak atmosféře mezi studenty. Škola je poměrně malá a rodinného typu. Toto označení uvádí Jana s ohledem na vztahy na pracovišti.

Jana sama zmiňuje, že se tematikou dyslexie ve svém volnu věnuje, protože prý je těchto dětí čím dál tím více. Přiklání se spíše k tomu, že je potřeba se těmito jedinci věnovat tak, aby se cítili v kolektivu dobře a neměli pocit méněcennosti. Správně tedy odpovídá na převážnou většinu faktických otázek typu, zda může být dyslexie vrozená, zda získaná či zda je možná reedukace. U mé žádosti o názor na nejvýraznější příznaky dyslexie u dětí, které do této doby měla možnost vidět, se rozpovídala o tom, že přestože to ve většině případů byl problém s abecedou a spojováním do slabik, tak se setkala už i s problémem

plynulosti projevu. Zde je tedy ovšem potřeba uvést, že dyslexie bývá často spojena ještě s další specifickou poruchou učení, a proto všechny vnímané příznaky nemusí být nutně pouze příznaky jedné či oné poruchy, ale různými kombinacemi.

Jana uvádí, že se jí ještě nestalo, že by dyslektici v její třídě byli nezodpovědní či často zapomínali nebo že by trpěli nějakým zvýšeným neklidem, ale je si vědoma jejich snadné ztráty zájmu o věc, pakliže dojde k demotivaci, například z nepochopení či přílišné složitosti probírané látky. Snaží se tedy vždy o propojení různých technik, zařazení verbálních i neverbálních projevů, obrázků, příběhů, což prý je nápomocné nejen jim, ale i běžným studentům, takže to není nic, co by podle jejích slov byla nějaká oběť z pozice učitele. Jak říká, setkává se s těmito studenty čím dál častěji, proto ji i tematika zajímá. U Zuzany si prý všímá toho, že se odlišuje od ostatních studentů se specifickými poruchami učení právě svým nadšením a snahou, je podle ní velmi motivovaná, má chuť se učit a chce mít dobré výsledky, na čemž tvrdě pracuje. V hodinách se hlásí, mluví velmi nahlas, což přičítá určitému zdravému sebevědomí, není rozhodně z těch, kteří by se za svou poruchu styděli a báli se cokoliv říct ve strachu, že to bude špatně. Naopak. Je prý ale potřeba zmínit, že ani Zuzana není žádný génius, takže jí pomáhá, když slova nejen vidí, ale i slyší, když k příběhům, které čtou, jsou doprovodné ilustrace, když jednoduše může propojit co nejvíce možností k osvojení nové látky. Největší úskalí v hodinách angličtiny, nejen Zuzany, je podle Jany fakt, že se slova jinak píše a jinak vyslovují. Nezobecňovala by to tedy pouze na problém s fonetikou, protože potíží je právě ta kombinace. Nicméně i přesto, že Zuzana chyby dělá, nikdy si nevšimla, že by měla problém s hlasitým čtením, pokud je vyvolaná, naopak se jí zdá, že se o slovo poměrně často přihlásí a opravdu cvičí svoji výslovnost, je pilná a zvědavá, v případě, že jí učitelka opraví, dělá si poznámky a pravděpodobně tedy zde je ta hlavní složka jejich pokroků. Jak Jana říká, často větších, než u ostatních. Zde tedy, když dostala informaci od školního poradce, že bude mít ve třídě dyslektiky, chtěla brát v potaz doporučení z poradny, chtěla zohlednit nevyvolávání pro hlasité čtení a také se chystala k zaměření se na čtení pouze na začátku textu. Když se ale Zuzana hlásila každou hodinu a číst chtěla, neviděla prý žádný důvod k tomu, aby ji

opomíjela či nějak limitovala. O co se ale prý snaží, je dávat Zuzaně a nejen jí, protože prý není jedinou studentkou s dyslexií ve skupině, více času na vypracování testů a dalších úloh při hodině. S čím ale jako pedagog mívá problém, je – přiznává – hodnocení. Vzhledem k tomu, že poskytuje delší dobu na vypracování úkolů, slohových prací a testů, snaží se o to, aby následně známkovala všechny studenty stejně. Tady si prý mnohdy neví rady s tím, zda je to opravdu férové či nikoliv, ale snaží se o to. Další položkou, čímž se snaží ulevit v případě, že by to byl pro dotyčného opravdu problém, je možnost výběru u zkoušení. Studenti prý mohou volit ústní či písemný projev dle svých preferencí. Jsou prý ale upozorňováni na to, že u maturitní zkoušky se jich nikdo tázat nebude. Tuto volbu mají pouze do druhého ročníku, od třetího již nějakým způsobem ústní projev prokázat musí.

S rodiči Zuzany prozatím nehovořila, není třídním učitelem a při rodičovských schůzkách, které na podzim proběhly, nebyla nikým vyhledána. Nicméně i přes tento fakt považuje spolupráci s rodiči za významnou a vzájemnou podporu také, není prý nic horšího, než když se tyto strany navzájem před studentem podrážejí. Měly by být rovnocennými partnery.

Dostaly jsme se k průběhu hodiny, ve které je cílem osvojit si novou slovní zásobu. V takových případech prý probíhají hodiny obdobně, tedy téma slovní zásoby spolu se studenty odkryjí pomocí tajenky, aktivity na základě abecedy (název aktivity je „Oběšenec“) či si nejprve přečtou článek na podobné téma a nová slovíčka vyhledají. Jana preferuje poslední z uvedených možností, kdy jsou studenti tzv. „hozeni do vody“ a až zpětně se dostávají k tomu, co je nové. Jana zastává názor, že pro lepší osvojení nové slovní zásoby si studenti oblíbili právě práci s textem, kde vidí vazby, použití slov ve větách a z příběhů také mohou lehce vyvozovat význam slov, přestože všechny do této chvíle ještě neznají, čímž si mnohdy na překlad přijdou sami a lépe se jim to potom pamatuje. Pro domácí přípravu pak doporučuje různé kartičky se slovy, sama se prý takto také učila.

K textu bývají často poslechová cvičení, kdy rodilý mluvčí buď vypráví celý text, takže studenti čtou očima spolu s ním, anebo jsou namluvené různé úkoly k textu po jeho

přečtení. V každém případě je Jana pro vícenásobné přehrání nahrávky, tradičně ji pouští dvakrát, tak jak bývá obecným pravidlem. V případě, že je nahrávka náročná, neváhá pustit ji potřetí, podřizuje se tedy tempu studentů. Ze zkušenosti považuje za nejvhodnější variantu, kdy studenti kroužkují správné odpovědi, tedy tzv. *true or false* (pravda – lež). Studentům pak radí, aby více vnímali cizí jazyk, aby jej vnímali přes svou oblíbenou hudbu či filmy s titulky, postupně i bez nich, aby je to především bavilo. Co se týče samotné práce s textem, dobře se jí pracuje s *multiple choice* variantami.

V závěru hovoru jsme se dostaly k názoru na zařazení dyslektiků, ale nejen jich, do běžné třídy – v našem případě tedy do výuky anglického jazyka a Jana se neváhala přiklonit k souhlasu. Jejím hlavním argumentem bylo to, že tito studenti nejsou méně inteligentní než ostatní, navíc vždycky budou muset bojovat s určitým handicapem a budou potřebovat obstát a prorazit mezi běžnou populací, ať už v následném zaměstnání nebo podobně, takže by viděla naopak znevýhodnění v tom, odstranit je z běžných tříd a vytvářet pro ně speciální třídy. Neměli by pak prý takovou motivaci pro svou práci, navíc by došlo k nálepkování a škatulkování, což ona sama prý bytostně nesnáší.

I v budoucnu by se ráda s těmito studenty setkávala a rozvíjela tak své zkušenosti a obohacovala nejen je, ale i sebe. Je si ale vědoma toho, že její postoj není běžný, že řada jejích kolegů a kolegyně je odlišného názoru a často je pro pedagogy tato snaha spíše přítěží, je to práce navíc, která však není platově ohodnocena. Je tedy čistě na každém, jak se k tomu postaví.

Rozhovor s paní učitelkou Janou trval dvě hodiny, během této doby jsme měly možnost být v kabinetě nerušeny a bylo zde znatelné nadšení pro věc. Na polici nad psacím stolem jsem zahlédla několik publikací s tematikou speciální pedagogiky a specifických poruch učení i chování, je tedy více než zřejmé, že paní učitelka snaží sebevzdělávat tak, jak sama zmiňovala.

Následně bylo nutné prozkoumat pohled na situaci také z pozice zásadní, tedy z pozice samotné studentky Zuzany. Byla mi k dispozici po dobu jedné hodiny, během této doby

jsme se zaměřily na její pocity během vyučovacích hodin, ale také zavzpomínala na své začátky, kdy se věci nevyvíjely tak, jak se od ní očekávalo a byla nucena to prostřednictvím rodičů řešit.

Zuzana byla podle svých slov vždy aktivní a přátelská, byla ráda mezi dětmi a nebála se mluvit. Když nastoupila na základní školu, došlo ke změně situace, protože jí všechno trvalo déle než ostatním, byla tedy určitou odchylkou a tu vždy děti vnímají silně. Když se vracela ze školy s pláčem, prý se maminka rozhodla, že půjdou „k paní doktorce“, jak Zuzaně uvedla psycholožku v poradně. Zuzana si tak nejprve myslela, že je nemocná. K úplnému pochopení potom došlo až mnohem později. Nicméně své první pocity v poradně popisuje jako pozitivní, prý byla paní psycholožka velmi milá a pomohla jí s vyrovnáním se situací. S maminkou vždy doma procvičovala, dělala úkoly a učila se, aby si před spaním byla jistá, že to ve škole druhý den zvládne. Na tento režim si prý zvykla a pomáhalo jí to.

Moje dotazy se poté zkonkretizovaly pouze na angličtinu. Zajímalo mne, jak vnímala svou situaci na základní škole a jak se liší od té, ve které se nachází nyní. Jak vidí svůj stav během výuky, zda jako problém nebo něco, co problémem není. Jednoduše, jaký je její postoj k celé situaci.

Zuzana začala od konce, tedy od nynější situace. Na střední škole je nově, pouhé tři měsíce, ale i za tak krátkou dobu si našla plno kamarádů a cítí se tu prý velmi dobře. Sama poukazuje na důležitost vztahu mezi studentem a učitelem. Prý tady na této škole našla výbornou angličtinářku, která jí motivuje tím, že se snaží být přátelská, pomáhá jí, když potřebuje, ví, že se na ni může obrátit. Což nepovažuje za samozřejmost, přestože by to u učitelů očekávala a podle jejích slov by to spravilo mnohdy i známky v daných předmětech. V hodinách zatím nemá pocit, že by nestíhala tempo ostatních nebo byla slabší než ostatní, snaží se tomu předejít i svou aktivitou a přípravou na hodiny. Na tento režim je prý stejně zvyklá už ze základní školy, takže nebyla překvapená z množství učiva jako někteří její spolužáci, kteří nebyli zvyklí se dříve učit.

Bavily jsme se o doporučení, které napsala paní psycholožka v poradně, tedy aby nečetla nahlas nebo alespoň omezeně a bylo přihlédnuto k pomalejšímu tempu. Podle Zuzany by se prý děti neměly na svou poruchu vymlouvat a naopak na sobě pracovat. Sama dobře, ví, jak těžké jsou začátky a byly prý doby, kdy tato určitá omezení potřebovala více než teď, ale poslední dobou vnímá pokrok, který učinila, naučila se pracovat s chybami, které dělá a pokud je opakuje, poté na tom pracuje o to více, dělá si vždy poznámky, učí se z nich a záleží jí na tom, aby ostatní viděli, že se opravdu snaží. Tyto slova koneckonců potvrzuje i vyjádření paní učitelky výše. Zuzana rozvádí svůj názor a argumentuje tím, že zná mnoho svých vrstevníků, kterým byla diagnostikována dyslexie a oni přestali pracovat s tím, že „teď mají papír a nemají důvod, je to takhle jednodušší“, což ona odmítá a nepovažuje za spravedlivé, kvůli tomuto prý ten „papír“ nedostali. Co ovšem využívá ráda, v dobrém smyslu slova, je čas navíc, protože jí prý trvá vždy tak o dvě minuty déle, než dopíše test. Prý je to ale možná tím, že je zvyklá si ho po sobě ještě celý přečíst z důvodu chyb a vynechaných písmen, která jak sama říká, jsou v angličtině o to větším problémem, což ale ostatní často opomíjejí. Dopíše a položí tužku. Zuzana chce mít jistotu a kontrolu své práce.

Zeptala jsem se jí, v čem vidí svůj největší problém při výuce angličtiny, na co často naráží, co by chtěla zlepšit a jakým způsobem si myslí, že by se toho dalo dosáhnout. Odpověď zněla, že nejvíc jí „štve poslech“, tedy problém vidí v poslechových cvičeních, což následně specifikovala na porozumění rodilému mluvčímu z nahrávek. Prý mluví příliš rychle a často má problém s akustikou nahrávky ve třídě. Je ale moc ráda za přístup paní učitelky, protože když prý poprosí, pustí to třídě ještě jednou a potom si to spolu překládají, což Zuzaně velmi pomáhá. Doma prý sleduje svůj oblíbený americký seriál v originálním znění a za poslední měsíc už upustila od českých titulků a snaží se porozumět ději bez nich. Také si hledá na internetu poslechová cvičení pro svoji jazykovou úroveň a zkouší si vyplňovat cvičení, která jsou pro ni zrovna zajímavá. Oporu má prý ve své mamince, která se anglický jazyk také učila a pomáhá jí s učením, když potřebuje nebo jí i zkouší z nových slovíček.

Zuzana vidí rozdíl mezi nynějším stavem a předchozím studiem, tedy základní školou, především v tom, že tady má pocit, že „začíná s prázdným štítem“, jak sama říká. To znamená, že ji nikdo nezná, nikdo neví, jak „válčila“ dříve na prvním stupni ZŠ, když porucha vyplouvala napovrch, může se ve třídě ale i před učiteli uvést tak, jak chce, aby ji okolí přijímalo, a velmi tvrdě na tom pracuje. Vidí zde také silnou motivaci v maturitní zkoušce a následném studiu na vysoké škole, protože prý oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání a ona by také ráda byla. Je zde tedy kromě motivace také značně silná vůle, která studentku žene kupředu i přes určité překážky a problémy během studia.

Sama diagnostikovanou poruchu učení jako problém nevnímá, tvrdí, že je to něco, co jí motivuje k tomu, aby se zlepšovala, aby na sobě pracovala a aby na další kontrole byl posudek zase jiný a byl tam znatelný daný posun, o který tak usiluje. Nemá zájem o to, aby jí ostatní spolužáci považovali za někoho, kdo se na něco jen trochu vymlouvá. Aby ale věděla, co se vůbec děje a proč se to děje, sama si o tom čte odbornou literaturu, samozřejmě přiměřenou věku, a projevila zájem také o tuto práci.

Závěr obou rozhovorů je takový, že obě osoby vidí danou situaci velmi podobně. Funguje zde důvěra, vztah učitele a žáka je zde velmi zdravý. Zuzana je neobvykle motivovaná se svou poruchou bojovat a prakticky ji za poruchu ani nepovažovat, touží po tom, aby okolí dokázala, že má výborné výsledky a tvrdě na nich pracuje. Je velmi disciplinovaná, chytrá a má silnou vůli. Tyto kvality u ní vidí i vyučující, což je velmi dobré a pro vzájemnou spolupráci přínosné.

Tento příklad vzájemné souhry bych hodnotila jako téměř učebnicovým a může se dle mého názoru jevit až příliš dokonale. Nicméně vzhledem k faktu, že osoby dopředu nebyly dohodnuté, nebyly vzájemně přítomny svým výpovědím a celé povídání plynulo velmi nenuceně, nelze z mé pozice tuto synchronizaci zpochybňovat.

## 8.2 Kazuistika B

Druhým osloveným je Pavel, žák 9. třídy základní školy ve věku 14 let. Pavel byl kontrolně vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně na žádost rodičů kvůli přijímacím zkouškám a studiu na střední škole, dříve v péči PPP Středočeského kraje pro SPU – dyslexie a dysortografie. Poslední vyšetření v PPP zaměřené na SPU v 8. třídě poukazuje na přetrvávající poruchy.

Žák navštěvuje běžnou základní školu, kde jsou prozatím jeho obtíže tolerovány.

V průběhu celého vyšetření komunikoval bez jakýchkoliv potíží a paní psycholožka poukazuje na celkovou dobrou spolupráci. Dále se zmiňuje, že se aktuální úroveň intelektových schopností ve všech jejich složkách pohybuje v pásmu populačního průměru. Dozvídáme se také, že z testů zaměřených na koncentraci pozornosti a pracovní tempo vyplývá žákovo pomalejší pracovní tempo s nerovnoměrně rozloženou chybovostí. Následně je ve zprávě zmíněno čtení, které stále ještě není plynulé, žák se zadržává v řeči při čtení složitých a dlouhých slov a často se opravuje.

V textu někdy vynechává nebo zaměňuje hlásky, následná reprodukce textu je správná a podrobná jak po stránce obsahové, tak i logické.

Ve zkoušce jazykového citu podal žák výkon, který neodpovídá věku ani nadání, můžeme tedy hovořit o sníženém jazykovém citu.

V písemném projevu, poradenském diktátu, se objevují chyby gramatické i specifické, objevují se často obtíže s diakritikou, interpunkčními znaménky, vynechává nebo přidává písmenka, zaměňuje m-n, v-r aj. Písmo je špatně čitelné, žák píše kombinovanou formou, pravou rukou. V případě časové dotace je schopen po sobě chyby najít a opravit.

Ze závěru vyšetření je patrné, že byly u žáka diagnostikovány intelektové schopnosti v pásmu populačního průměru, přetrvávají specifické poruchy učení dysortografie a dyslexie, snížený jazykový cit a pomalé pracovní tempo. Žák však nepotřebuje být



integrován, čerpat zvýšené finanční prostředky. Má nárok na toleranci pracovního tempa a individuální přístup.

Porucha se promítá především do obtíží ve čteném projevu a psaném projevu ve všech předmětech, do pomalého pracovního tempa a výkyvů ve výkonech v závislosti na čase.

Ze zprávy jsou patrné následující přístupy, metody a formy vzdělávání:

- Možnost konzultací ke studijním strategiím
- Zohlednění individuálního tempa práce
- Omezení časově limitované úlohy
- Časové dotace 25 % času navíc
- V písemném projevu tolerování specifické chybovosti, ve slohových pracích provádět dvojí klasifikaci (zvlášť gramatickou a slohovou)
- Nenutit číst nahlas před celou třídou
- Preference ústního zkoušení před písemným

## **Rozhovory B**

Rozhovor s Pavlem proběhl stejně jako v předešlém případě (Rozhovory A) v tentýž den jako s jeho vyučující anglického jazyka pro adekvátní porovnání obou výpovědí. Zde jsem měla nejdříve možnost pohovořit si s žákem Pavlem.

Pavel se zdál být z počátku nervózní a nejevil se uvolněně, což se s postupem času během našeho povídání zlepšilo natolik, že mi svěřil poměrně intimní pocity. Na úvod jsem se mu představila, pro lepší atmosféru nabídla tykání a stručně ho zasvětila do svého výzkumu. Na první pohled byl zjevně stydlivý a neprůbojný a dle jeho následujících reakcí a odpovědí se tento předpoklad potvrdil.

Rozhovor trval jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut, a probíhal v aule jeho školy, kde žáci mohou trávit čas přestávek či volných hodin, ve velmi přátelském a příjemném prostředí barevného sálu plného pohodlných křesílek, velmi vhodně oddělených prostorů,

kdy v případě potřeby se skupinky dětí navzájem příliš neruší a mně osobně se tento prostor velmi líbil. Moje první otázka pak spontánně směřovala na Pavlovy pocity z prostředí jeho školy. Pavel byl velmi váhavý, dlouze se rozhlížel po aule a postupně odkryl svoje pocity, které se skládaly z „docela dobrého“ zázemí budovy obecně, oceňuje prý polohu školy, kterou má blízko domova, vybavení školy, tříd i auly, ve které jsme se nacházeli a také šaten. Jeho vyjadřování bylo velmi hezké i přes důkladné promýšlení odpovědí a tedy i častých pauz, snažil se dávat si pozor na to, jak formuluje věty. Občas se přerekal, ale vzápětí se opravil, dalo se to přičíst nervozitě.

Když jsem se zaměřila na jeho pocity během hodin angličtiny, sdělil mi, že si tam často připadá „hloupě“. Konkretizoval to na příkladu, že pokud se osmělí odpovědět na dotaz učitelky a není to správně, některé děti se mu smějí a on pak už nemá chuť „ze sebe dělat blbce“. Na můj dotaz, zda se směje také vyučující, odpověděl záporně. Zde se dostáváme k problému, jak v takovém případě jako pedagog reagovat, ale nechávám tuto část otevřenou pro diskuzi s konkrétní vyučující v druhé části rozhovoru. Pavel nevnímá dostatečnou podporu ze strany své učitelky, což ho prý mrzí.

Podle svých slov je tedy v tuto chvíli mnohem uzavřenější, než býval, necítí se v kolektivu dobře a má pocit, že i přes svou snahu a domácí přípravu, která prý někdy zabere celý víkend, není jeho práce v hodině náležitě oceněna nebo byt' jen viditelná. Má kolem sebe dva blízké spolužáky, kteří ho podporují, ale prý to v některých chvílích nestačí. Na dotaz, zda někdy šel osobně za vyučující a svěřil se jí s těmito pocity a problémy, kterým čelí, odpověděl, že nenašel odvahu. Zároveň zmínil, že tyto pocity nezažívá ve všech předmětech. Velmi dobře se prý cítí v matematice.

S ohledem na dosavadní výsledky a snahu, kterou v angličtině vyvíjí, nemá dostatečnou motivaci na zlepšování a jeho neúspěchy ho odrazují. Doma má podle svých slov podporu, za neúspěchy není trestán, rodiče mu pomáhají a ani v poradně se necítí nedobře. Nemá však dojem, že by to k něčemu vedlo, protože prý dostatek času na testy nejsou „to, co by ho zachránilo“. Problém prý vidí v tom, že vzhledem k nepříliš velké toleranci chybovosti

ze strany spolužáků, je stále nucen vystupovat před třídou ať už při čtení, kterému by se rád vyhnul nebo i vyprávění, reakcím, odpovědím na otázky bez přípravy atd. Má však strach se ozvat, protože nechce, aby to vypadalo, že se vymlouvá. Cítí se však před hodinami často až fyzicky špatně a mívá problémy se zažíváním. Tato otevřenost v závěru rozhovoru mě poměrně překvapila, nicméně byla jsem velmi ráda, že jsem si získala tuto důvěru.

Můj následující dotaz se zaměřil na to, jakým způsobem si myslí, že by mohlo dojít k nějaké nápravě, změně, vývoji tak, aby se cítil lépe. Jeho odpověď byla jednoznačná – „nenutit mluvit před ostatními“. Zarážející je, že tento fakt je v doporučených metodách, které zmiňuje zpráva z PPP a měla by se tedy brát v potaz. Zároveň uvedl, že se těší na střední školu, kde prý doufá ve změnu výuky, také v určitou anonymitu ve smyslu „začít s novým štítem“ a má v plánu o letních prázdninách navštívit jazykový kurz, aby se cítil lépe.

Ptala jsem se na potíže s poslechovým cvičením či prací s textem, zde ale žák neuváděl své subjektivní problémy, nevadí mu prý, když dostane horší známku. Hůře snáší pocit stresu a ostudy při zmiňovaných ústních projevech. Přesto ale nezahálí, snaží se číst v angličtině, prý k Vánocům od rodičů dostal zajímavou knížku, která je bilingvní, takže si může lehce ověřit pochopení textu a moc ho baví. Zároveň se rád dívá na kreslené americké seriály s českými titulky, odkud si prý pamatuje mnoho slovíček. V neposlední řadě občas hraje počítačové logistické hry, které jsou pouze v angličtině.

Jednou týdně má doučování angličtiny, kdy s ním slečna Katka, jak jí říká, udělá domácí úkoly a vysvětlí mu gramatiku, kterou za ten týden nově ve škole začali, vše procvičí a zadá mu domácí úkol do příštího týdne. Doučování trvá vždy 60 minut. Tuto pomoc si velmi chválí, slečna na doučování se mu líbí svým přístupem, dochází k němu domů. Na první hodině prý byla přítomna i jeho maminka a následně už vždy byli jen sami. Toto doučování má už druhým rokem.

Zajímalo mne také, jakým stylem se Pavel učí nová slovíčka. Má prý od Katky doporučenou metodu, která mu velmi vyhovuje a to je psaní si slovíček na barevné

kartičky, kdy z jedné strany napíše slovo anglicky a z druhé česky, pokud jich má na naučení větší množství, napíše si na tu kartičku třeba i tři slova najednou a když má čas, čte si je a kontroluje správnost otočením. Také ho prý zkouší maminka a to před každým hlášeným testem nebo zkoušením. Prý ho mrzí, že mu tuto metodu neporadili ve škole už dřív, že by bylo všechno snazší. Paní učitelka prý klade důraz na přepisování slov do sešitu, který pak kontroluje, ale jak se to kdo učí, jí příliš nezajímá. Také se mu příliš nelíbí metoda, kterou jejich učitelka často volí a to, že někdy žáci tráví přepisováním slovíček větší část hodiny, což by prý šlo dělat i doma. Po daném přepsání, pokud je žák hotový, jde před tabuli, kde se postupně tvoří kruh žáků, se kterými si učitelka hází míček a procvičuje slovíčka tím způsobem, že míček hodí, řekne slovíčko česky a ten, kdo chytne, překládá. Pavel se necítí při této aktivitě dobře, jeho paměť neumožňuje znát překlad nových slov bezprostředně po dopsání a atmosféra této aktivity Pavlovi nepřipadá příjemná, prý v případě neznalosti a špatné odpovědi bývá často učitelka nepříjemná a to se mu nejeví jako motivace. Takže dokonce dospěl k tomu, že schválně píše slovíčka tak dlouho, aby se před tabuli do konce hodiny vůbec nedostal, protože ho tato aktivita stresuje.

Jak již na začátku rozhovoru zmínil, i závěr byl takový, že doufá v lepší kolektiv i vyučujícího na střední škole, kam se těší a je motivován. Jeho zvolenou školou je Střední průmyslová škola.

Následovalo setkání s Pavlovou vyučující. Paní učitelka Helena má dlouholetou praxi, na základní škole učí 30 let, z toho 20 let učila ruský jazyk, ke kterému následně přidala angličtinu a nyní se věnuje už pouze tomuto cizímu jazyku. Rozhovor s paní učitelkou trval v tomto případě 60 minut, měly jsme soukromí v jejím kabinetě, kde měla volnou hodinu, tedy včetně přilehlé velké přestávky. Paní učitelka je těsně před důchodem, velmi vitální paní, která vyzařuje autoritou a velmi striktním způsobem jednání i takto mimo výuku, z čehož jsem usoudila, že ve výuce to může být o to silnější. Zároveň byla však pozitivně naladěná a otevřená našemu dialogu a tématu obecně.

Na úvod se rozpovídala o svých učitelských začátcích, kdy prý učit ve skutečnosti nechtěla, ale z nějakých důvodů se k tomu tehdy dostala a už z oboru neodešla, za což je prý ráda. Velmi si zakládá na pořádku v hodině, na poslušnosti, autoritě učitele a neakceptuje žádné narušování hodiny, čímž mi potvrdila mou původní domněnku. Základní škola, na které momentálně učí patnáctým rokem, jí vyhovuje z několika důvodů. Především se jedná o dobrý učitelský kolektiv a dobrý vztah s ředitelem školy, který jí do jejich metod nezasahuje a to jí vyhovuje. Základní škola je středně velká.

Co se týče specifických poruch učení, Helena otevřeně zmínila, že se jí zdá „celá situace přehnaná“. Dříve prý tolik dyslektiků nebylo, teď je každý druhý a má prý zkušenost, že se na to mnoho žáků chytře vymlouvá. Snaží se tedy nedělat přílišné rozdíly mezi nimi, pokud látku nezvládají a tempo v hodině se jim zdá příliš rychlé, musí se podřídít, více procvičovat doma a vyhledat doučování. Na moji snahu poupravit znalost v oboru s tím, že doučování neznamená reedukace, poměrně rychle a striktně naznala, že na to nemá v hodině ale čas. Ptala jsem se, zda prošla nějakým školením, vzděláváním v této problematice, či se o to sama nějak více zajímá a rozšiřuje své obzory. Odvětila, že na školení byla, protože bylo povinné, ale že nic sama nestuduje. Můj dotaz tedy směřoval k informovanosti o tomto tématu. Vyučující chybně odpověděla, že dyslexie je pouze vrozená, dále měla pocit, že je reedukace možná ve všech případech, pokud se dítě snaží a co více, připisovala spojitost mezi poruchou učení a intelektem. S ohledem na své zkušenosti generalizuje dyslektické děti jako žáky pomalé, neklidné a nepříliš nadané.

Když jsem se dotazovala konkrétně na Pavla, uvedla, že se jí tento žák zdá velmi uzavřený a prakticky ho tedy nezná. Neprojevuje se, pokud není cíleně vyzván, neprojevuje aktivitu, často se jí zdá, že v hodinách i pospává, když je vyvolán, stává se, že neví, kde v textu skončili, takže zdlouhavě hledá, zdržuje ostatní. Obecně se zdálo, že spíše viděla problém a vinu v něm, než že by se zamýšlela nad tím, proč se špatně orientuje v textu a proč se neprojevuje.

Ptala jsem se, zda se domnívá, že je možné Pavla nějak motivovat, pomoci mu, aby se cítil silněji, sebevědoměji a jistěji. Aby měl sílu projevit se a hlásit se i za cenu neúspěchu. Dle slov paní Heleny se o tuto motivaci snaží tím, že ho sama vyvolá, protože ví, že by se jinak nepřihlásil. Velmi zdůrazňovala, že těmto dětem, tedy i jemu, dává o mnoho více času na psaní testů a slohových prací.

Probíraly jsme také průběh běžné hodiny. Paní učitelka dává důraz na ústní projev a slovní zásobu, snaží se také o časté poslechy, ale je si vědoma toho, že ne vždy se podaří zapojit jej do každé hodiny. Čtení textu potom většinou zadává za domácí úkoly, včetně otázek či doplňování k danému textu, v další hodině potom kontroluje porozumění anebo jej čtou společně znovu. Co se týče nejvíce problematické oblasti, kterou vnímá, je to prý právě ústní projev, na čemž se tedy shodla s Pavlem. Jejím řešením je procvičování těchto veřejných výstupů, v čemž ale Pavel vidí velký stres.

Zajímalo mne, jestli si všímá reakcí spolužáků na případné neúspěchy (nejen) Pavla a jak na tyto reakce reaguje ona sama. Paní učitelka přiznává, že se množí posměšky ze strany „chytřejších dětí“, ale že jí prý nenáleží zasahovat do kolektivu nějakým moralizováním a okřikováním těchto výjevů. Domnívá se, že by to měl řešit třídní učitel. Na druhou stranu chápe, že to není příjemné a několikrát tyto „posměváčky“ uklidňovala, prý to však nemělo větší vliv na další reakce. Nemyslí si, že by se to týkalo čistě angličtiny, prý je tam znát rozpolcenost kolektivu obecně a náprava vztahů nepatří do jejích kompetencí.

Při zpracovávání nové slovní zásoby dbá na to, aby ji žáci měli nejprve v rukou, potom v hlavě, je to prý věc, kterou vštěpovali do hlavy jí osobně, když se učila a teď to předává dál. Na dotaz, zda by nebylo efektivnější, kdyby si žáci přepisovali slovíčka, trvá-li na tom vyučující, doma a při hodině s nimi pak už jen pracovali, procvičovali a tvořili např. věty, odpověděla, že chce mít jistotu, že to píšou opravdu oni. Prý se setkávala s tím, že jim to přepisovali rodiče, aby jim „pomohli“, ale žádnou pomoc v tom nevidí. Je to dle jejího názoru velmi důležitá součást procesu vštěpování si nových slov do paměti. „Angličtina je jazyk slov a frází,“ říká. Jak je na tom fonetická stránka, se dle slov učitelky nedá jasně říci.

Jsou prý velké rozdíly ve výslovnosti napříč těmito žáky a konkrétně u Pavla vnímá daný snížený cit pro jazyk právě i v tomto ohledu. Není prý schopen zopakovat správně slovo v angličtině ani po několikátém poslechu. Zde doporučuje více procvičování a poslech písniček a filmů v angličtině.

Kapitola evaluace, která mne také velmi zajímala, byla probrána velmi stručně. Paní učitelka, i přes doporučení ze zprávy z poradny, chce být především dle jejích slov férová a nedělat rozdíly mezi žáky, tedy ani v hodnocení. Tím, že dává žákům se SPU čas navíc při zpracovávání testů, toleruje tak jejich tempo tímto způsobem dostatečně a následně hodnotí totožně s ostatními. Považuje to za vhodné a nehodlá to měnit. Na dotaz, zda se dostala někdy do sporu s rodiči žáků, kteří mají prokazatelnou poruchu učení a tedy nárok na mírnější hodnocení a další úlevy, odpověděla, že „jich pár za ty roky bylo“, ale že argumenty má jasné a podporu ředitele v jejích metodách taktéž, takže tomu nikdy nepřikládala váhu. Navíc si prý žáci nikdy nestěžovali přímo a nějaké „ty ukřivděné výlevy rodičům o nespravedlnosti“ jsou všudypřítomné a každý učitel s nimi prý musí počítat.

Stejně jako u předešlého rozhovoru s vyučujícím, jsme i zde ukončily dialog problematikou a názorem na zařazení žáků se specifickými poruchami učení do běžných hodin angličtiny. Paní Helena neshledává zařazení za prospěšné ani pro jednu stranu, přiklání se tedy k speciálním třídám pro tyto žáky, kde by mohli mít lepší komfort a samozřejmě pro učitele v běžných třídách by to bylo mnohem snazší. Ona sama nemá tendence k tomu, aby se problematice věnovala, aby „před důchodem začala studovat tyto problémy“ a prý neočekává, že by se něco v blízké době změnilo. Kdyby však byla mladší, byla by pro separaci dyslektických dětí.

Závěr těchto dvou rozhovorů druhého případu je dle mého úsudku takový, že si navzájem učitelka se žákem jednoduše nesedli, což bývá následně opravdu problém. Teoreticky by se to nemělo stávat, v praxi to však zažívá většina vyučujících i žáků/studentů. Nefunguje zde důvěra ze strany žáka, vztah není přátelský, žák není dostatečně podpořen a motivován, není přihlíženo k jeho poruchám v takové míře, aby se cítil ve skupině a ve výuce bezpečně

a dobře. Spolupráce mezi učitelem a žákem zde není na dobré úrovni. Je to příklad toho, jak to může dopadnout, pokud žák ztratí učitelovu důvěru, jak demotivující pro něj může být, když necítí podporu a je nepochopen. Komunikace je zde základním klíčem úspěchu a mimo toho samozřejmě ona chut' komunikovat a vidět problémy. Paní učitelka dává jasně najevo nezájem o problematiku specifických poruch učení, nezájem o toleranci či přihlídnutí k potížím, které s sebou poruchy zákonitě nesou a nehledí na doporučení, která pedagogicko-psychologické poradny vydávají. Tento příklad možného přístupu učitele je tedy diametrálně odlišný od předchozího a jeví se jako přístup nešťastný až politováníhodný.

### **8.3 Kazuistika C**

Třetím a zároveň posledním případem je studentka 1. ročníku střední školy, Daniela, 17 let. Daniela byla již v průběhu školní docházky na základní škole v Praze v péči pedagogicko-psychologické poradny (PPP) pro specifické poruchy učení (SPU) typu dyslexie, dysgrafie a ADHD. Poslední vyšetření v PPP zaměřené na SPU poukazuje na již zkompenzovanou dyslexii, stále přetrvávající ADHD, dysgrafii a dysortografii. Aktuální vyšetření, ze kterého jsem měla možnost čerpat a studovat jej, bylo na žádost rodičů i doporučení školy z důvodu posouzení momentálního stavu obtíží při studiu střední školy.

Ze zprávy je patrné, že komunikace mezi Danielou a paní psycholožkou byla od počátku bez obtíží, spolupráce byla navázána dobře, nicméně psychomotorické tempo neodpovídá věku studentky. Aktuální úroveň intelektových schopností ve všech jejích složkách se nyní pohybuje v pásmu průměru, podprůměrná je naopak dlouhodobá paměť studentky a taktéž zrakové rozlišování. Z testů zaměřených na koncentraci pozornosti a pracovní tempo plyne, že dívka pracuje velmi pomalým tempem s nerovnoměrně rozloženou chybovostí, přetrvávají u ní obtíže koncentrace pozornosti. Rozdílný je také výkon v časově limitovaných úlohách a v úlohách bez časového limitu, v druhém zmíněném případě pracovala mnohem lépe a bez stresu. Čtení Daniely je již vyspělé a plynulé, pouze při čtení složitějších a dlouhých slov se častěji opravuje. V textu někdy vynechává či zaměňuje



hlásky, často nedočítá koncovky. Následná reprodukce čteného textu je správná a podrobná a to jak v případě obsahu, tak logického uspořádání.

Dále se dozvídáme, že ve zkoušce jazykového citu podala Daniela slabší výkon, který neodpovídá jejímu nadání ani věkové kategorii. V písemném projevu a poradenském diktátu se objevují gramatické chyby, stejně jako mírně specifické, kdy zaměňuje písmenka a chybuje v diakritice. Písmo je však dobře čitelné, píše hůlkovou formou a pravou rukou. V případě písemného projevu psanou formou je písmo čitelnější daleko hůře.

Závěr vyšetření je pak takový, že byly u studentky diagnostikovány intelektové schopnosti v pásmu průměru, přetrvává pomalé pracovní tempo, dysgrafické, dysortografické a dyslektické obtíže a zhoršená koncentrace pozornosti. Porucha se promítá především do obtíží v písemném i čteném projevu, do pomalého pracovního tempa a výkyvů ve výkonech ve všech předmětech.

Studentka nepotřebuje být integrována, čerpat zvýšené finanční prostředky. Má ale nárok na toleranci specifických obtíží a individuální přístup. Poradna doporučuje následující přístupy, metody a formy vzdělávání, včetně školní části maturitní zkoušky:

- Možnost konzultací ke studijním strategiím
- Zohlednění individuálního tempa práce
- Omezení časově limitovaných úloh s 25 % času navíc
- V písemném projevu tolerovat specifickou chybovost, provádět dvojí známkování
- Tolerovat horší grafickou úpravu písemného projevu
- Umožnit práci na PC
- Preferovat ústní zkoušení před písemným

## **Rozhovory C**

V tomto případě jsem měla možnost vést rozhovor nejdříve s vyučujícím Daniely, panem učitelem Martinem, který je zároveň také třídním učitelem studentky. Pan učitel je ve

školství desátým rokem, z toho šest let na této střední škole a třídnictví vede pátým rokem. Třída, kam Daniela dochází, je jeho druhou skupinou, kterou vede jako třídní učitel a už z prvních náznaků je patrné, že má tuto třídu velmi rád. Jak sám říká, je to velmi zajímavá skupina dětí, kde lze pozorovat naprosto odlišné charaktery jedinců.

Pan učitel uvádí, že se mu obecně v této třídě učí dobře, nemá problém s kázní ani autoritou, ale je si vědom toho, že ne vždy se mu daří zaujmout tak, aby „někteří nespávali“. Mezi ty studenty, na které narážel, řadí právě Danielu. Všimá si, že je často unavená, velmi rychle ztrácí pozornost a i přes různé aktivity a časté střídání úkolů s cílem zamezit stereotypu v hodině, je Daniela velmi apatická po poměrně krátké době (5 minut). O jejím stavu je informován, přetrvávající ADHD se tedy opravdu viditelně projevuje. Co ovšem oceňuje, je její ústní projev. Využívá prý toho, že ráda mluví a pokud se mu zdá, že opět ztrácí koncentraci, velmi často improvizuje a zadává jí ústní úkol, či se alespoň snaží studentku vyprovokovat k reakci. Uznává, že Daniela není jediný takový případ, zmiňuje další dvě jména.

Tento problém, který pan učitel řeší každou hodinu, mě inspiroval k dotazu, zda se mu jeví jako vhodné řešení, zařazení těchto studentů do běžných tříd a zda ho práce baví. Odvětil, že se domnívá, že různorodost studentů ve skupině je vždy ku prospěchu, vidí v tom motivaci pro učitele, musí být stále ve střehu, vymýšlet nové aktivity, překonávat sami sebe, stále tak na sobě pracovat a vzdělávat se, což prý sám také dělá. Tím mi odpověděl na moji chystanou otázku, protože informovanost a vzdělání v této problematice je jedním z klíčových faktorů této práce. Pan učitel se snaží o tématu číst, vlastní několik publikací a navštívil speciální kurz, na který byl školou vyslán. Nebylo pro mne tedy příliš překvapující, že odpověděl správně na faktické dotazy v dotazníku.

Soustředila jsem se tedy především na jeho zkušenosti a postřehy z hodin. Co se týče Daniely, jak bylo zmíněno, preferuje ústní projev, protože se snaží o co největší toleranci navrhovaných metod z pedagogicko-psychologické poradny a tato metoda je tam mimo jiné zmíněna. Dále akceptuje tempo práce studentky, kdy nechává více času při psaní testu a

jiných písemných prací. Zároveň se s vedením školy, i přes zákaz elektroniky ve školním řádě, domluvil na toleranci tabletu v hodině, který Daniela používá pro zapisování svých poznámek.

Zajímalo mě také, jakou metodu vnímá jako nejlepší pro práci s textem. Pan učitel se přiklání ke spojení poslechového cvičení a čtení, kdy většinou, pokud je možnost, použít nahrávku rodilého mluvčího, se kterým studenti čtou „očíma“ a následně čtou ještě nahlas. V případě nedostatku času volí jedno nebo druhé. Následně preferuje otázky k textu formou tvrzení, které jsou buď pravda či lež a student na základě pochopení textu odpovídá, tedy již zmiňované *true-false statements*. Považuje tuto metodu za vhodnou s ohledem na možnost kontroly odpovědí v textu, dává důraz na argumenty při výběru odpovědí. To znamená, že se nespokojí s odpovědí „je to pravda“, ale očekává, že student ukáže, kde v textu je informace zmíněna apod. Když už byla řeč o poslechových cvičeních, zmiňoval své pravidlo, tedy 2x. Nikdy prý nepřehrává vícekrát, zde tedy nepodřizuje aktivitu případnému pomalému tempu. Nemá však zkušenost, že by s tím měli studenti problém.

Zajímala jsem se také o tipy na vhodné osvojení si nové slovní zásoby. S tím pan učitel ale dle svých slov nemá příliš zkušenost, většinou nová slovíčka zadává jako domácí přípravu a jak se to kdo učí, příliš neovlivňuje. U Daniely prý nemá pocit, že by měla potíže se zapamatováním si slov, nicméně kdyby se prý měl zamyslet, pravděpodobně by poradil více číst. Četbu považuje, nejen v cizím jazyce, za velmi důležitou pomůcku pro obohacování slovní zásoby a zdá se mu, že dnešní studenti už příliš nečtou, což je škoda.

Na závěr našeho rozhovoru jsem vyučujícího poprosila o krátké shrnutí náplně běžné hodiny. Obecně se tedy snaží zahrnovat co nejvíce mluveného projevu, četbě se věnuje méně, z padesáti procent prý zadává čtení textů za domácí úkoly, stejně jako novou slovní zásobu. Zmiňuje ale, že věnuje pozornost následné kontrole těchto úkolů hned další hodinu. Poslechová cvičení zahrnuje pravidelně do svých hodin, považuje je za velmi důležité. Co se týče psaní, vidí zde svůj velký nedostatek, protože tomu nevěnuje pozornost tak, jak by

si představoval a jak by bylo vhodné. Uznává, že tato složka výuky jazyka je neméně důležitá a měla by být procvičována ve stejné míře jako ty zbylé.

Při následném rozhovoru s Danielou jsem postupovala jako u předchozích, tedy nejprve jsem studentce ve stručnosti přiblížila cíl výzkumu a poděkovala za její svolení k uskutečnění interview a velkou pomoc, kterou mi tímto prokázala. Upřesnila jsem, že mne zajímají její pohledy na danou věc, zkušenosti a názory na problematiku. Daniela se projevovala přirozeně, bez přehnaného studu či obav, ale ani příliš sebevědomě, byla usměvavá. Poměrně rychle se aklimatizovala a odpovídala nenuceně.

Nejprve jsme se věnovaly obecným pocitům na její nové škole, protože stejně jako v Kazuistice A, i Daniela je pár měsíců na střední škole a teprve si tedy zvyká. Sdělila mi, že zatím spíše srovnává se základní školou, kde měla kamarády, dobrý kolektiv a zde se jí prozatím nepodařilo vybudovat si ve skupině takovou pozici, aby byla spokojená. Na druhou stranu ale netvrdí, že by byli spolužáci zlí či nepříjemní, jen si k sobě ještě nenašli cestu. Učitelé na této škole tolerují její doporučení z pedagogicko-psychologické poradny v obdobné míře, jako tomu bylo na škole základní, nevidí zde tedy rozdíl a ani v jednom z případů si tedy prý nemůže stěžovat. Na straně druhé má ovšem někdy pocit, že pokud neodpoví správně či dostatečně rychle, což není vždy v jejích silách, někteří spolužáci jí „to dají sežrat“. Konkrétně se prý jedná právě o anglický jazyk nebo matematiku. Zeptala jsem se, zda jí to ubližuje tak, že ztrácí motivaci, odpovědí bylo, že právě naopak. Daniela chce těmto jedincům ukázat, že to zvládne příště lépe.

Dále studentka zmiňuje, že dochází na doučování ze tří předmětů: český jazyk, matematika a anglický jazyk. Zároveň jí velmi pomáhá tatínek, který se s ní snaží učit, maminka má dlouhou pracovní dobu a chodí domů později.

Co se týče angličtiny, pana učitele si poměrně chválí, vyhovuje jí přátelský přístup, náplň hodin a zároveň říká, že tím, že se v hodině mluví převážně pouze anglicky, velmi jí to motivuje, i když je to prý náročné. Tempo je někdy příliš rychlé, ale na doučování vše

případně dožene. Vzhledem k tomu, že byla zvyklá se více učit i na základní škole a doučování měla už i na druhém stupni ZŠ, nemá pocit, že by toho teď bylo příliš.

Ptala jsem se, v čem vnímá svou největší potíž při výuce angličtiny a co by ráda případně zlepšila. Daniela vidí problém ve čtení, uvědomuje si, že čte pomaleji, rychle se ztratí, není schopná si pamatovat příliš informací a při otázkách k přečtenému textu má problém se zorientovat, nestíhá tempo ostatních a ráda by zapracovala na zlepšení. O to se také snaží při doučování, kdy nejen, že udělají domácí úkoly, shrnou probranou látku, ale kladou důraz právě na zmíněné čtení. Mimo to se snaží číst knížky v angličtině, což jí prý poradil pan učitel, takže od září přečetla již druhou knihu a je nadšená, protože se může vyučujícího kdykoliv zeptat na slovní spojení, které nechápe, občas tuto možnost prý využívá. Co ji dělá menší problém je metoda *multiple choice*, kdy má možnost výběru z několika variant a je si pak jistější ve své volbě.

Se svým tatínkem potom také procvičuje slovíčka. Je prý výhodou, že tatínek umí anglicky. Maminka se učila němčinu a ruštinu, v angličtině jí tedy není schopna poradit.

Můj další dotaz se zaměřoval na její názor na vlastní koncentraci v hodině. Daniela si uvědomuje, že nevydrží dávat pozor příliš dlouho, prý ji následně zaujme cokoliv rušivého, uvádí příklad na projetí auta, které slyší v danou chvíli z okna, nebo někomu spadne něco ze stolu a ona se pak vrací k probírané látce delší dobu, protože prý nedokáže přestat myslet na ten rušivý element. Také jí nebaví příliš dlouho sedět a ta hodina se jí zdá někdy až příliš dlouhá, ke konci výuky už jen pozoruje hodiny a odpočítává každou minutu. Byla by prý ráda, kdyby vyučovací hodiny trvaly kratší dobu a přestávky byly častěji.

Na závěr jsem se Daniely zeptala, zda vidí své specifické poruchy učení jako problém či nikoliv a v čem. Daniela uvádí, že když jí byly SPU diagnostikovány, byla z toho zmatená, prý i plakala, nevěděla, co to znamená a připadala si hloupě. Postupem času vše pochopila a nyní má pocit, že na sobě musí jen více pracovat a snažit se více než ostatní, protože její paměť není tak dobrá. Problém tedy vidí v zapamatování si látky a zvládnutí udržet pozornost po celou dobu hodiny tak, aby se neztratila ve výkladu, pokud se třeba na chvíli

„zamyslí“. Nepřipadá si však „nemocná“ a má dojem, že se to zlepšuje, když srovná stav před několika lety, za což je velmi vděčná. Její největší motivací je momentálně maturitní zkouška, kterou chce zvládnout a udělá pro to prý cokoli.

Pokud bych porovnála výpovědi vyučujícího a studentky v tomto případě, lze říci, že názor vyučujícího na fungování dětí ve skupině se liší od názoru Daniely, jakožto člena dané skupiny. Daniela uvedla, že jako kolektiv zatím příliš nefungují, pan učitel měl z pohledu pedagoga pocit, že ano. Dále se však většinou shodovali, např. pan učitel si všímá její nepozornosti a také Daniela si ji uvědomuje. Oba se shodují na preferenci ústního projevu tak, jak to doporučuje pedagogicko-psychologická poradna. Pan učitel motivuje studentku v četbě v cizím jazyce, nabízí možnost konzultace, což studentka využívá. Na druhou stranu ne vždy stíhá tempo při čtení textu v hodině a otázky k textu se jí jeví náročné, špatně se orientuje. Vyučující na tento fakt příliš nehledí a snaha o jinou metodu práce s textem není.

Obecně lze říci, že zde není znatelný závažný problém v komunikaci mezi učitelem a studentkou, motivace ze strany vyučujícího funguje a studentka si vyučujícího spíše chválí.

## **8.4 Shrnutí kazuistik**

Pro účely tohoto výzkumu byly k dispozici případy dvou studentek 1. ročníku střední školy a jeden případ žáka 9. třídy základní školy. Vždy jsem měla možnost prostudovat aktuální zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, seznámit se teoreticky s daným případem, a následně vést interview jak se žákem/studentem, tak s jeho vyučujícím anglického jazyka. Tyto jednotlivé případy mají vždy společnou diagnózu specifické poruchy učení dyslexie a liší se dalšími možnými poruchami. V prvním případě (Kazuistika A) se jednalo o Zuzanu (16 let), dyslektičku s nerovnoměrným intelektovým rozvojem, která je zároveň v péči neurologie. Kazuistika B byla zastoupena Pavlem (14 let), dyslektik a dysortografik se sníženým jazykovým citem a pomalým pracovním tempem. Posledním případem

(Kazuistika C) byla Daniela (16 let), dyslektička, dysortografička, ADHD s pomalým pracovním tempem.

Přístupy jednotlivců ke svým poruchám jsou odlišné. Zuzana je plná motivace, elánu, zdravého sebevědomí, které je podporováno ze strany vyučujícího i rodiny. Domnívám se tedy, že podpora a pomoc okolí je jednou z nejdůležitějších faktorů ovlivňující postoj dítěte k problému, který má, a obecně k sobě samému. Jsou zde zohledňovány doporučení z pedagogicko-psychologické poradny (PPP), přihlíží se k doporučené metodice práce se SPU a studentka je natolik motivována, že některé úlevy dokonce nevyužívá. Tento postoj nemá dopad na zhoršení školních výsledků, ba naopak, její hodnocení jsou velmi dobrá. Doporučení z PPP jsou v plné míře zohledňovány také ve třetím případě, tedy u Daniely. I zde je viditelná dobrá komunikace mezi učitelem a studentkou a vhodná motivace ze strany učitele, např. v případě doporučení cizojazyčné četby a následné možnosti konzultace. V případě druhém, u Pavla, nemůžeme hovořit o plné míře zohlednění doporučení, které poskytla poradna. Vyučující zde příliš nehledí na problematiku specifických poruch učení, komunikace mezi učitelem a žákem neprobíhá v dostatečné míře natolik, aby byl poskytnutý pocit důvěry a bezpečí žáka. Můžeme zde vidět dopad nedostatečné motivace a komunikace žáka v jeho uzavřenosti, nízkém sebevědomí, neschopnosti vyjádřit svůj názor či obavu, neschopnosti svěřit se vyučujícímu a dokonce obtížím psychosomatického původu, které byly při rozhovoru popisovány jako žaludeční potíže před výukou.

Vyučující v Kazuistice A byla Jana s osmi letou praxí v oboru, o problematiku SPU se aktivně zajímá, její odpovědi na faktické dotazy byly převážně správné, zkušenosti se žáky se SPU má několikaleté a nebrání se práci s nimi ani v budoucnu. Jana je pro zařazení těchto žáků do běžných hodin angličtiny. Největší úskalí těchto žáků vidí ve fonetice a slovní zásobě, doporučuje pro lepší osvojení práci s textem a po přečtení textu následně cvičení typu *multiple choice* či *true or false statements*.

Vyučující v Kazuistice B, Helena, má dlouholetou praxi v oboru, více než 30 let, nicméně anglický jazyk učí pouze deset let (předchozí jazyk byl ruský). Problematiku specifických

poruch učení považuje za nadnesenou, o téma se osobně nezajímá, odpovědi na faktické otázky v dotazníku byly převážně nesprávné, není nakloněna zařazení těchto žáků do běžných tříd a byla by pro vytvoření speciálních tříd, kde by však osobně nerada pracovala. Děti se SPU generalizuje, považuje je za pomalé, nepříliš nadané a neklidné. Největší problém vidí v ústním projevu a s tím spojené fonetické stránce jazyka, proto na něj klade největší důraz. Práci s textem nepřipisuje přílišnou důležitost, většinou jej zadává za domácí úkol, nemá tedy ani metodu práce, kterou by doporučovala.

Vyučujícím Kazuistice C je Martin, který má za sebou deset let praxe v oboru a je zároveň třídním učitelem studentky. Pan učitel se přiklání k zařazení studentů do běžných hodin, navštívil školení k tématu SPU a ve volném čase problematiku studuje. Faktické otázky v dotazníku zodpověděl ve všech případech správně. Co se týče práce s textem, volí častěji *true or false statements*, stejně jako vyučující Jana.

Z pouhých tří případů, ač náhodně zvolených, nelze vyvodit obecně platný závěr. Nicméně je možné vyzdvihnout fakt, že v kazuistikách A a C, kdy vyučující motivují žáka/studenta, aktivně se podílí na sebevzdělávání v oboru, snaží se být informováni, dodržují metodiku konkrétně doporučenou pro daného jedince pedagogicko-psychologickou poradnou, spolupracují s rodiči a/či školním psychologem, je pravděpodobnost úspěchu žáka/studenta mnohem větší. Nejde však pouze o studijní výsledky, ale o atmosféru v hodině, o pocity dítěte a jeho zdravý rozvoj.

## **9 ZÁVĚR**

Motivací pro napsání této práce byla touha po zkušenostech a názorech vyučujících anglického jazyka na problematiku specifických poruch učení s důrazem na dyslexii a zároveň zjištění jejich informovanosti v tématu, což bylo také cílem práce. Dílčími cíli následně bylo prozkoumat názory na metodiku práce s těmito žáky/studenty v hodinách angličtiny, zažitě a osvědčené postupy, případné rady ostatním učitelům a v neposlední řadě názor na výuku dyslektiků obecně. Výzkum byl proveden formou dotazníků a



případových studií tří žáků/studentů se specifickými poruchami učení, následně byly vedeny rozhovory jak se žáky/studenty, tak s jejich vyučujícími anglického jazyka. Výzkum probíhal v letech 2015 a 2016.

Dotazníkové šetření prokázalo, že informovanost cílové skupiny vyučujících v tématice specifických poruch učení je dobrá. Tento fakt prokázaly odpovědi na znalostní/faktické položky v dotazníku. Správnost odpovědí byla velmi frekventovaná, rozpolcenost názorů nastala pouze v otázce získané dyslexie a nesprávně odpověděla většina pouze u jedné z otázek týkající se oslabenosti mozkových hemisfér, kdy správnou odpověď volila jen čtvrtina respondentů.

Z výsledků je také zřejmé, že více než 80 % dotazovaných má osobní zkušenosti s výukou žáků/studentů se specifickými poruchami učení, kdy se s nimi setkávají občas nebo často a pouze několik vyučujících nesetkalo s těmito dětmi nikdy. Tato výpověď naznačuje celkovou aktuálnost zmíněné problematiky na českých školách a velkou rozšířenost specifických poruch učení.

Největším problémem žáků/studentů v hodinách angličtiny je dle výsledků dotazníku rozdílnost mezi psanou formou a výslovnostní formou (70 %, n=35), následně také tempo práce a práce s textem. Vyučující to ovšem nepovažují za dostatečný důvod pro nevytváření smíšených skupin, většina respondentů je zastáncem inkluze. Zároveň bylo poukazováno na lišící se závažnosti daných poruch učení, které mají být zohledněny a pokud jsou komplikace během výuky přílišné, ve většině názorů je viníkem pomalé tempo dětí.

Vyučující také zastávají kladný názor v otázce důležitosti spolupráce s odborníky a rodiči, považují komunikaci v obou případech za zásadní.

V metodách práce s těmito dětmi učitelé nejsou zcela jednotní, jejich zkušenosti se liší. Naprostá shoda nastala ohledně poskytování úprav a úlev dětem se SPU, co je ovšem zajímavé, že nepatrné procento těch, kteří s úlevami nesouhlasili, byli středoškolští učitelé. Za nejvhodnější úlevu či pomoc ze strany vyučujícího byl považován delší čas na

vypracování testů a jiných úkolů, existuje zde tedy jasná snaha učitelů vycházet dětem vstříc.

Z výsledků lze také vyčíst, že za vhodné považují upravení učiva pomocí pracovních listů určených přímo pro dyslektiky a jiných speciálních pomůcek. Slovní zásobu učitelé podporují obrázky a kartičkami, stejně jako aktivním používáním nových slov v kontextu.

V případě hodnocení poté více než polovina dotazovaných uvedla, že hodnotí totožně všechny žáky/studenty stejně bez ohledu na SPU, třetina následně hodnotí mírněji či slovně.

Za zmínku stojí také zkušenosti s poslechovými cvičeními, kdy respondenti uváděli v nadpoloviční většině podřízení se potřebám žáků v délce přehrávaného záznamu a za nejvhodnější typ poslechového cvičení považuje opět více než polovina dotazovaných true-false statements (pravda-lež. Podstatná je informace, že 90 % učitelů souhlasí s možností procvičování a natrénování poslechu doma, za nejvhodnější považuje poslech hudby a sledování filmů v anglickém jazyce, což je pro děti velmi oblíbená činnost.

Respondenti se shodli také na největším problému v hodinách angličtiny v případě smíšené třídy, tedy na odlišném tempu dětí. Učitelé jsou ochotni měnit plán hodiny a improvizovat, respektují pomalé tempo žáků/studentů se specifickými poruchami učení. Na druhou stranu považují takovou výuku za velmi obtížnou (80 %), především se takto vyjádřili vyučující základních škol, kde je koncentrace žáků se SPU logicky diametrálně vyšší než na středních školách. Výzkum také ukazuje, že čím vyšší délku pedagogické praxe dotazující měl, tím více je jím smíšená třída považována za problematickou. Z toho vyplývá zásadní fakt: zájem učitelů o práci s dětmi s SPU je velmi malý (20%), důvody jsou především ona obtížnost výuky a subjektivní strach učitelů z vlastní nepřipravenosti.

Z kazuistik žáků/studentů, které jsem měla možnost prostudovat, vyplývá, že pokud vyučující motivují žáka/studenta, aktivně se sami podílejí na sebevzdělávání v tomto oboru, mají snahu být informováni, zajímají se o metodiku konkrétně doporučenou pro daného

jedinice pedagogicko-psychologickou poradnou a dodržují ji, spolupracují s rodiči a školním psychologem či jiným odborníkem, je pravděpodobnost úspěchu žáka/studenta mnohem větší. Nebylo by však spravedlivé hovořit zde pouze o studijních výsledcích, ale je třeba vyzdvihnout také důležitost atmosféry v hodině a pocitech všech účastníků vzdělávacího procesu.

Doufám, že se zde, stejně jako je tomu i v jiných oblastech pedagogiky, vývoj nezastaví a nadále budeme usilovat o co nejvhodnější přístupy k dětem se specifickými poruchami učení tak, aby jejich zařazení do běžných tříd bylo přirozené a úspěšné.

## 10 LITERATURA

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Oxford University Press, 2006. 52 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0645-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana; SOVOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ: použitelné i pro střední školy*. První. Praha: D + H, 2001.

KREJČOVÁ, Lenka (ed.). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

*Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů.* Vyd. 1. Překlad Ladislava Khailová. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-206-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení.* Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení.* Praha, SPN, 1978.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, disortografií.* 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Průvodce dějinami psychologie.* 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85937-23-9.

NEUWIRTH, Sharyn. *Learning disabilities.* National Institute of Mental Health, 1993. ISBN 978-0788120312.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7.

POPELKOVÁ, Jana (ed.). *Výchovný poradce: sborník příspěvků z Kongresu výchovného poradenství: Pardubice 25. - 26. dubna 2006.* Vyd. 1. Praha: Národní vzdělávací fond, 2006. ISBN 80-86728-31-5.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.

SIEWERT, Horst H. *Testy inteligence*. Vyd. 2. (přepřac.). Praha: Ikar, 1997. ISBN 80-7202-153-2.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1998.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2006. 167 s. ISBN 8073110229.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-317-X.

## 11 PŘÍLOHA:

# DOTAZNÍK k diplomové práci

## ZKUŠENOSTI UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA S VÝUKOU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

*Prosím o vyplnění dotazníku pro studijní účely.*

Cílem diplomové práce je zjistit, jak jednotliví učitelé anglického jazyka na základních a středních školách nahlízejí na problematiku specifických poruch učení, především dyslexie.

### 1. Pohlaví:

- ☐ Žena
- ☐ Muž

### 2. Typ učitele:

- ☐ Střední škola
- ☐ Základní škola

### 3. Délka praxe:

---

### 4. Jak byste charakterizoval/a dyslexii?

- ☐ Porucha čtení
- ☐ Porucha soustředěnosti

**5. Může být dyslexie vrozená?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**6. Může být dyslexie získaná?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**7. Je možné dyslexii reedukovat?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**8. Jaké mohou být nejvýraznější příznaky dyslexie u dětí?**

- ☐ Nedokáže pracovat s abecedou, spojovat do slabik
- ☐ Má malou slovní zásobu
- ☐ Nedokáže plynule mluvit

**9. Slabými stránkami žáků s touto poruchou jsou především:**

- ☐ Časté zapomínání, nezodpovědnost
- ☐ Zaměňování/vypouštění/nečitelnost písmen ve slovech
- ☐ Pomalé tempo a motorický neklid

**10. Jaké jsou Vaše zkušenosti s dyslektiky?**

- ☐ Nikdy jsem žádného neučil/a
- ☐ Příležitostně se s nimi ve výuce setkávám
- ☐ Setkávám se s nimi často
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**11. Co je podle Vás největší úskalí těchto žáků v hodinách angličtiny?**

---

---



**12. Je pravděpodobné, že by pro žáky byla problémem i fonetická stránka jazyka?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**13. Dyslexie může být zapříčiněna nedostatečnou souhrou mozkových hemisfér, kdy každá z nich má jinou funkci. Dokážete říci, která z níže uvedených je u dyslektiků oslabená?**

- ☐ Levá (rozpoznávání tvarů)
- ☐ Pravá (práce se slabikami, smysl slov)
- ☐ Obě

**14. Ovlivňuje dyslexie intelekt člověka?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**15. Je podle Vás vhodné zařadit dyslektiky do běžné třídy angličtiny?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**16. Zdůvodněte svou předešlou odpověď a navrhněte možné řešení.**

---

---

**17. V čem vidíte největší problém, ať už ze strany dyslektiků nebo ostatních dětí, ve společné výuce. Mohou zde být nějaké komplikace?**

---

---

**18. Je podle Vás důležitá spolupráce s odborníky, jako je výchovný školní poradce?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**19. Je podle Vás důležitá spolupráce s rodiči žáka?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**20. Je spravedlivé poskytnutí určitých úprav učiva žákům s touto specifickou poruchou učení?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**21. Jaká úprava režimu by byla podle Vás nejvhodnější?**

- ☐ Delší doba na vypracování úloh (např. při testech)
- ☐ Redukce učiva (některé věci žák nebude dělat vůbec)
- ☐ Změna tempa mne jako učitele (přizpůsobení tempa i náplně slabším jedincům)
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**22. Jaká metoda by podle Vás mohla zajistit lepší porozumění žáka probírané látce?**

- ☐ Mluvit pomalu
- ☐ Neustálé opakování
- ☐ Názorné pomůcky (obrázky, mapy, videa)
- ☐ Spojení teorie s praxí (žák nová slovíčka použije ve větách, vymyslí příběh apod.)
- ☐ Propojit pokud možno vše
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**23. Jaký je Váš názor na evaluaci těchto žáků s ohledem na ostatní ve třídě (hodnotit jinak/stejně a proč?)**

---

---

**24. Myslíte, že je pro tyto žáky vhodnější ústní zkoušení?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**25. V čem může spočívat úskalí ústního projevu při zkoušení?**

---

---

**26. Při probírání nové slovní zásoby byste volili metodu:**

- ☐ Napsat na tabuli, přečíst nahlas
- ☐ Práce s textem
- ☐ Kartičky se slovíčky
- ☐ Vymýšlení vět/příběhu s využitím nových slovíček

**27. Při poslechovém cvičení se podřizují potřebám žáků v délce přehrávaného záznamu.**

- ☐ Ano (je důležité, aby to zaslechli)
- ☐ Ne (je potřeba, aby si zvykli na systém poslechu, tzn. 2x a dost)

**28. Jaký typ poslechu je podle Vás nejvhodnější variantou pro žáky se SPU?**

- ☐ T/F statements
- ☐ Doplnování do mezer
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**29. Jak pomoci dětem s přípravou na poslechová cvičení? (doporučení, rady na procvičení a lepší připravenost během hodiny). Je možné takovou věc natrénovat a zlepšit?**

---

---

**30. Jaký typ práce s textem byste volil/a nejraději?**

- ☐ Odpovědi na otázky po přečtení textu
- ☐ Multiple choice
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**31. Při pomalém tempu dětí během hodiny (viditelně nestíhám to, co bych chtěl/a):**

- ☐ Změním plán hodiny
- ☐ Snažím se jejich tempo zrychlit na úkor osvojení si látky
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**32. Je podle Vás obtížnější vyučovat smíšenou třídu (dyslektici + děti bez SPU)?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**33. Měl/a byste v budoucnu zájem o výuku žáků se SPU? Odůvodněte.**

---

---